

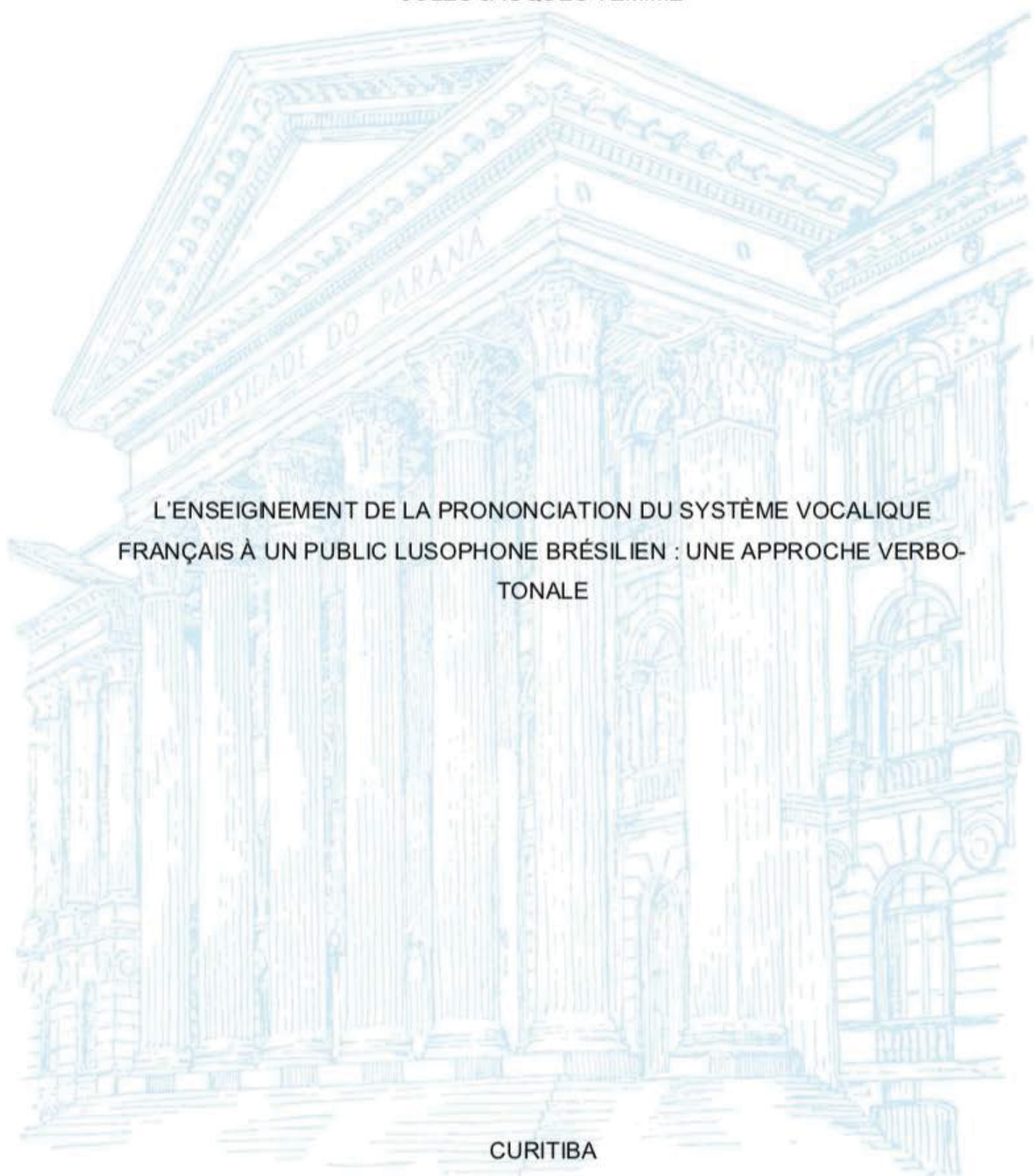
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JULES JACQUES TEMIME

L'ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION DU SYSTÈME VOCALIQUE
FRANÇAIS À UN PUBLIC LUSOPHONE BRÉSILIEN : UNE APPROCHE VERBO-
TONALE

CURITIBA

2018



JULES JACQUES TEMIME

L'ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION DU SYSTÈME VOCALIQUE
FRANÇAIS À UN PUBLIC LUSOPHONE BRÉSILIEN : UNE APPROCHE
VERBO-TONALE

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em linguística aplicada, no Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, em regime de Cotutela firmado entre a UFPR e a Universidade Grenoble-Alpes (França).

Orientador: Prof. Dr. Francisco Calvo Del Olmo
(Universidade Federal do Paraná)

Co-orientadora: Profa. Dra. Laura Abou Haidar
(Universidade Grenoble-Alpes)

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR
Bibliotecária: Rita de Cássia Alves de Souza – CRB9/816

Temime, Jules Jacque.

O ensino da pronúncia do sistema vocálico francês para um público lusófono brasileiro: uma abordagem verbo-tonal / Jules Jacques Temime. – Curitiba, 2018.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras; Universidade Grenoble.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Calvo del Olmo

Coorientadora: Profa. Dra. Laura Abou Haidar.

1. Língua francesa – Estudo e ensino. 2. Língua francesa – Sistema vocálico.
3. Língua francesa – Fonética. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná. III. Universidade Grenoble.

CDD 441.5



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **JULES JACQUES TEMIME** intitulada: **L'enseignement de la prononciation du système vocalique français à un public lusophone brésilien: une approche verbo-tonale**, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 14 de Setembro de 2018.

MARIA CRISTINA FIGUEIREDO SILVA
Presidente da Banca Examinadora

KATIA BERNARDON DE OLIVEIRA
Avaliador Externo

FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO
Avaliador Interno

CLAUDIA HELENA DAHER
Avaliador Externo

LAURA ABOL HAIDAR
Avaliador Externo

RESUMO

Este trabalho de pesquisa-ação na didática do ensino da pronúncia em contexto lusófono se inspira nas diferentes metodologias que têm percorrido as práticas da fonética corretiva há vários séculos. O principal objetivo deste é ensinar para estudantes brasileiros a pronúncia do sistema vocálico francês, destacando uma abordagem verbo-tonal. A dissertação trata, num primeiro momento, do lugar da fonética corretiva nas práticas de ensino, dos principais métodos de correção utilizados hoje, e dos principais contrastes vocálicos entre o português brasileiro e o francês de referência. Na sequência da análise destes aspectos teóricos, o trabalho se concentra na realização de um teste diagnóstico de fonética apresentado aos alunos antes do início da formação, e na construção de aulas de correção fonética, analisando os diferentes exercícios e atividades desenvolvidas e as abordagens pedagógicas associadas. A dissertação termina com uma auto-avaliação e as reações dos alunos em relação a esse curso de extensão realizado em maio/junho de 2018.

Palavras-chaves : francês língua estrangeira ; fonética corretiva ; método verbo-tonal ; sistema vocálico ; português brasileiro ; francês.

ABSTRACT

This action-research work in the field of the pronunciation teaching didactics in a Portuguese-speaking context is inspired by the different theoretical currents that have traversed corrective phonetics practices for several centuries. Its main objective is to teach a Brazilian audience the pronunciation of the French vocal system by highlighting a verbo-tonal approach. The thesis discusses first and foremost the place of corrective phonetics in teaching practices, the main correction methods used today and the main vocal contrasts between Brazilian Portuguese and standard French. Following the analysis of these theoretical aspects, the work focuses on the realization of a diagnostic phonetic test submitted to the learners before the beginning of the training and the construction of phonetic correction sequences by analyzing the different exercise / activity supports used and the associated pedagogical approaches. The thesis ends with a self-assessment and learners' feedback on this extension course implemented in May / June of 2018.

Keywords : French as a foreign language ; corrective phonetics ; verbo-tonal method ; vocal system ; Brazilian Portuguese ; French.

RÉSUMÉ

Ce travail de recherche-action en didactique de l'enseignement de la prononciation en contexte lusophone s'inspire des différents courants théoriques ayant parcouru les pratiques de phonétique corrective depuis plusieurs siècles. Son objectif principal est d'enseigner à un public brésilien la prononciation du système vocalique français en mettant en lumière une approche verbo-tonale. Le mémoire aborde dans un premier temps la place de la phonétique corrective dans les pratiques d'enseignement, les principales méthodes de correction employées aujourd'hui ainsi que les principaux contrastes vocaliques entre le portugais brésilien et le français de référence. Suite à l'analyse de ces aspects théoriques, le travail se focalise sur la réalisation d'un test diagnostique de phonétique soumis aux apprenants avant le début de la formation et la construction de séquences de correction phonétiques en analysant les différents supports d'exercices/activités utilisés et les démarches pédagogiques y étant associées. Le mémoire se termine par une auto-évaluation et les retours des apprenants sur ce cours d'extension mis en place en mai/juin 2018.

Mots-clés : français langue étrangère ; phonétique corrective ; méthode verbo-tonale ; système vocalique ; portugais brésilien ; français.

Table des matières :

Introduction	12
Contexte.....	18
<u>Partie 1 : cadrage théorique</u>	<u>23</u>
Préliminaires : mise au point terminologique	24
I. Petit historique de l'enseignement de la prononciation	26
I.1. De l'Antiquité au XVIIIe siècle	26
I.2. La révolution phonétique du XIXe siècle.....	27
I.3. Les développements du XXe siècle.....	28
I.3.a. L'approche structurale.....	28
I.3.b. Les approches cognitive et communicative	30
I.3.c. L'enseignement de la prononciation et le CECRL aujourd'hui	31
II. Les principales méthodes de correction phonétique	35
II.1. La méthode articulatoire	35
II.1.a. Principes.....	35
II.1.b. Limites	37
II.2. La méthode contrastive des oppositions phonologiques	38
II.2.a. Principes.....	38
II.2.b. Limites	39
II.3. La méthode verbo-tonale de correction phonétique.....	40
II.3.a Origines et fondements	41
II.3.b. L'importance fondamentale du corps et de la prosodie.....	42
II.3.c. Principes généraux	43
II.3.d. Procédés de correction des voyelles et consonnes.....	46
II.3.e. Procédés de correction des paramètres prosodiques.....	49
II.4. Les autres méthodes de correction phonétique	50
II.4.a. La suggestopédie.....	50
II.4.b. Le Silent Way	50
II.4.c. La chanson	51
III. Analyse contrastive des systèmes phonologiques portugais et français.....	52
III.1. Le profil phonologique de l'apprenant brésilien.....	52

III.1.a. Niveau segmental	52
III.1.b. Niveau suprasegmental.....	55
III.2. Profil phonologique du locuteur français.....	56
III.2.a. Niveau segmental	56
III.2.b. Niveau suprasegmental.....	58
III.3. Analyse contrastive.....	59
III.3.a. Niveau segmental	59
III.3.b. Niveau suprasegmental.....	61
IV. La mise en place d'un programme d'enseignement de la prononciation	62
IV.1. Le travail préparatoire à la mise en place de séances de correction phonétique	62
IV.1.a. La question du diagnostic.....	62
IV.1.b. La sélection et l'organisation du contenu.....	63
IV.1.c. Les objectifs d'enseignement/apprentissage	65
IV.2. La mise en place d'une progression et d'une correction/évaluation en cours de formation	66
IV.2.a. La progression.....	66
IV.2.b. La correction et l'évaluation	67
 <u>Partie 2 : construction, mise en place et évaluation d'une séquence pédagogique..</u>	69
I. Travail préparatoire à la mise en place des séquences didactiques	70
I.1. Contexte et description du protocole de test.....	70
I.2. Analyse des résultats	71
I.2.a En perception.....	72
I.2.b. En production.....	72
II. Analyse de la construction et de la conduite des séquences pédagogiques de correction phonétique	76
II.1. Séance 0 : enjeux et propositions	77
II.2. Vue d'ensemble des séances de correction phonétique	79
II.3. Les exercices et activités	87
II.3.a. La description articulatoire	87
II.3.b. Le repérage et la sensibilisation auditive	88
II.3.c. Les activités d'articulation	90
II.3.d. Les transformations	93

II.3.e. L'interprétation	93
II.3.f. L'écriture	95
III. Évaluation du travail mené.....	97
III.1. Auto-évaluation	97
III.2. Évaluation des apprenants	99
 Conclusions	 105
 Bibliographie.....	 109
 Annexes	 114

Index des tableaux et figures

Tableaux :

Tableau 1 : Maitrise du système phonologique dans le CECRL	32
Tableau 2 : Conseils du CECRL pour l'enseignement de la prononciation	33
Tableau 3 : Nouveaux descripteurs de maitrise phonologique du Cadre	34
Tableau 4 : Résumé des procédés de correction	49
Tableau 5 : Voyelles toniques du PB	52
Tableau 6 : Inventaire vocalique du FR	57
Tableau 7 : Cadre comparatif des systèmes vocaliques du PB et du FR	60
Tableau 8 : Valeurs formantiques moyennes des voyelles orales du FR et du PB	60
Tableau 9 : Nombres d'occurrences « déviantes » en lecture et répétition par unité lexicale	73
Tableau 10 : Symboles de l'API extraits de la séance 0	78

Figures :

Figure 1 : Classement des consonnes françaises sur l'axe de la tension	44
Figure 2 : Classement des voyelles françaises sur l'axe clair/sombre et sur l'axe de la tension	45
Figure 3 : Classement des consonnes françaises sur l'axe clair/sombre	46
Figure 4 : L'influence réciproque des sons à l'intérieur de la syllabe	47
Figure 5 : Les aires de dispersion et la prononciation nuancée	48
Figure 6 : Typologie de Champagne-Muzar et Bourdages	64
Figure 7 : Typologie employée pour les séquences didactiques	79
Figure 8 : Diagnostic des écarts pour /y/	81
Figure 9 : Diagnostic des écarts pour /OE/	82
Figure 10 : Diagnostic des écarts pour les voyelles nasales du français	84

Introduction

Charles Bally soulignait déjà en 1963, dans son *Traité de stylistique française*, la nécessité d'un enseignement et d'une remédiation de la prononciation des apprenants de langue étrangère (désormais L2) : "Le maître doit pouvoir corriger les intonations fausses comme les fautes de grammaire" (cité par Renard, 1979 : 11). Il n'en reste pas moins, comme le rappelle R. Renard, que "la sévérité de nos maîtres pour les fautes d'orthographe ou de grammaire n'a d'égale que leur indulgence pour les erreurs de prononciation." (1979 : 11). Aujourd'hui en 2018, cette assertion semble encore d'actualité dans de nombreux contextes d'enseignement. Serait-ce parce que des disciplines telles que la phonétique, la phonologie ou la prosodie sont difficiles d'accès pour un certain nombre d'enseignants (dépourvus de formations spécifiques) et ainsi perçues comme techniques et rébarbatives ?

Des disciplines telles que la grammaire ou le lexique reçoivent généralement un meilleur accueil de la part du corps enseignant, et le développement de l'enseignement/apprentissage de la prononciation est très lent par rapport à ces mêmes disciplines (Wachs, 2011 : 186, 190; Parizet, 2008 : 114). S. Wachs identifie deux possibles explications à ce "délaissement" de la phonétique corrective : "la difficulté de la matière et la question de la légitimité de son apprentissage" (ibid., 2011 : 190). La deuxième raison, celle de sa légitimité, semble la plus intéressante car probablement la plus ancrée dans les consciences mais aussi la plus facile à déconstruire. Beaucoup d'enseignants considèrent l'enseignement/apprentissage de la prononciation inutile et avancent pour cela trois arguments : le charme de l'accent français, la possibilité de se faire comprendre même avec un accent "imparfait", et enfin la variabilité de l'accent français dans l'espace francophone (ibid., 2011 : 190). En plus de cela, nombre d'entre eux se satisfont d'une "intelligibilité confortable" (Lauret, 2007 : 22), alors que certains apprenants recherchent au contraire une "performance maximale" (ibid.), c'est-à-dire pouvoir produire un discours aussi proche que possible de celui d'un natif ou locuteur expert (dont la performance est jugée proche de celle d'un "vrai natif" sans que le français ne soit sa langue maternelle).

Il est vrai, comme le rappelle Lauret, que la prononciation est un domaine largement marqué par la variabilité, à la fois en production et perception (2007 : 17). Il souligne en outre que la perception de l'accent étranger est elle aussi soumise à une grande variabilité, dépendant principalement de "l'aire de tolérance" de l'interlocuteur, c'est-à-dire leur acceptation et leur indulgence de l'accent étranger dans leur langue maternelle. C'est même

un phénomène culturel puisque certaines cultures (à l’instar des Français et des Japonais par exemple) sont réputées pour leur exigence et leur intransigeance vis-à-vis d’un accent “imparfait” (ibid.).

En outre, beaucoup diront que l’espace francophone est déjà soumis à une forte variabilité que ce soit parmi les locuteurs maternels ou les apprenants de Français Langue Étrangère (désormais FLE), ce qui est vrai. Mais il n’est pas pour autant inutile d’enseigner la prononciation. En revanche, il est fort utile de se demander : quelle(s) variété(s) enseigner ? Cette question est au coeur des interrogations en didactique du FLE aujourd’hui. Wachs souligne que, dans leur majorité, les apprenants souhaitent apprendre le “français de référence”, soit celui des médias et à ce titre le moins marqué et le moins stigmatisant (2011 : 191), même si cela mérite débat. C’est en tout cas cette norme que nous utiliserons dans le présent travail.

Nous avons ainsi mis en lumière les principales difficultés d’un enseignement systématique de la prononciation en L2. Mais finalement, qu’est-ce qu’enseigner la prononciation d’une langue ?

C’est d’abord savoir ce qu’est la prononciation. Elle est liée à l’articulation mais pas seulement. Elle met aussi en jeu l’audition (la capacité sensorielle de l’oreille) et la perception (l’interprétation de la réalité physique qu’en fait le cerveau). Prononcer revient ainsi à “produire les sons et les faits prosodiques d’une langue donnée” de telle manière que la communication ne soit pas entravée (Cuq, 2003 : 205). L’audition/perception et l’articulation sont étroitement liées, car pour produire un son, il faut d’abord le percevoir, mais le “geste articulatoire” (ibid.), soit la position des organes articulatoires lors de la phonation, permet aussi d’améliorer la perception.

C’est ensuite puiser dans deux disciplines des sciences du langage qui ont beaucoup évolué au XXe siècle : la phonétique et la phonologie. La phonétique est, comme le dit Troubetzkoy, la “science de la face matérielle des sons du langage humain” (cité par Parizet, 2008 : 114) alors que la phonologie est “la science de la face fonctionnelle” des éléments phoniques (ibid.). Autrement dit, la phonétique étudie la réalisation concrète des sons dans la parole des locuteurs, alors que la phonologie se concentre sur le rôle fonctionnel des *phonèmes* (éléments phoniques discrets et contrastifs) dans un système donné, une langue précise. Ces deux disciplines se conjugueront dans le présent travail car elles jouent un rôle

essentiel dans l'établissement d'une analyse contrastive entre les langues, dans la mise en place d'un diagnostic ou encore dans l'élaboration des techniques de remédiation.

C'est aussi, pour l'enseignant, faire acquérir aux apprenants une "compétence physique" mettant en jeu la perception et la production, et impliquant l'ego de la personne corrigée (Lauret, 2007 : 15). L'enseignant doit, à cet effet, veiller à développer la "souplesse de l'ego" (ibid.) de ses étudiants car la prononciation, l'oral, est un marqueur identitaire fort, une "zone plus sensible socialement et psychologiquement" (James, 1994, cité par Lauret, 2007 : 16) que la syntaxe ou le lexique par exemple. L'enseignant doit donc conjuguer l'enseignement de compétences linguistiques avec la prise en compte de facteurs affectifs des apprenants, soit la motivation, la personnalité et la représentation de la langue étrangère (Wachs, 2011 : 185). La motivation est sans doute le plus important d'entre eux car il faut avoir envie d'accepter plusieurs changements d'articulation et de rythme qui sont parfois constituants de notre identité comme nous l'avons souligné.

Le rôle de l'enseignant n'est ainsi pas seulement de transmettre des savoirs et des compétences mais aussi de rassurer les apprenants, d'ouvrir leur curiosité, de les inviter à explorer un nouveau "paysage sonore" (Lhote). Tel que le définit Lhote, le "paysage sonore" d'une langue est "tout ce qui participe à la représentation mentale des caractéristiques sonores d'une langue donnée pour un locuteur de cette langue" (2001 : 441). Ce paysage est soumis à un certain nombre de variables (comme un paysage géographique le serait) : les locuteurs, le contexte, le lieu... Pour familiariser les apprenants au "paysage sonore" du français, il faut donner la priorité à l'écoute dans un premier temps.

C'est pourquoi l'enseignant aura tout intérêt à utiliser le jeu physique et vocal ainsi que le recours à la musique pour "valoriser le plaisir de l'entraînement collectif et individuel" (Lauret, 2007 : 16).

En suivant l'évolution des différents courants méthodologiques de la didactique des langues étrangères, l'enseignement de la prononciation a aussi été ponctué par divers courants de pensée didactique. Nous penserons ainsi à la méthode articulatoire, la méthode des paires minimales ou encore la méthode verbo-tonale pour ne citer que les plus connues. Nous reviendrons plus en détail sur ces différentes méthodes car ce sont celles qui guideront notre travail de recherche et d'ingénierie pédagogique. Un travail que nous avons développé en contexte lusophone au Brésil, à Curitiba. Nous nous sommes ainsi demandé aux prémices de

notre projet quelle serait la façon la plus efficace, la plus motivante possible pour enseigner la prononciation du français à ce public. Nous avons vite réalisé qu'il serait illusoire et contre-productif de vouloir cibler l'ensemble du système phonologique du français, voyelles et consonnes. Après rapide analyse contrastive des deux langues et des difficultés connues des enseignants sur place, nous avons opté de nous concentrer sur le riche système vocalique du français. Entre l'enseignant et les apprenants, la transmission de savoirs, savoir-faire et compétences suit toujours au moins un courant didactique : nous avons donc réfléchi aux méthodes d'enseignement de la prononciation qui pourraient nous guider et nous inspirer dans notre phase d'ingénierie pédagogique. La méthode verbo-tonale, théorisée dans les années 1950 et mettant en avant la perception, est la première à laquelle nous avons pensé car d'une part il existe assez peu de matériel didactique estampillé verbo-tonal, d'autre part cette méthode offre à l'enseignant un rôle actif, une vraie marge de manoeuvre. En effet, elle part du principe que si l'apprenant produit mal, c'est qu'il perçoit mal. L'enseignant modifiera donc son input à l'aide d'un ensemble de techniques que nous détaillerons plus tard. Mais la méthode verbo-tonale seule (bien que demeurant notre fil rouge) ne saurait correspondre parfaitement à tous les profils d'apprenants. C'est pourquoi nous avons souhaité également employer d'autres méthodes plus "classiques" telles que la méthode articulatoire ou la méthode contrastive des paires minimales afin de mettre en place des séquences pédagogiques aussi complètes que possible.

Ces différentes prises de décisions nous ont amenés à mieux configurer et délimiter notre travail : l'enseignement du système vocalique français à un public lusophone par l'intermédiaire de plusieurs méthodologies complémentaires de correction phonétique. Mais en quoi cette complémentarité est-elle bénéfique à l'enseignement de la prononciation? Quels avantages peut amener l'utilisation en fil rouge de la méthode verbo-tonale au sein de nos séquences pédagogiques? L'utilisation du jeu physique (utilisation du corps, des gestes) et du jeu vocal (la chanson, la mise en scène) comme moteurs motivationnels et aide didactique peut-elle faciliter l'acquisition de traits phonétiques? Ce qui nous amène à nous poser une question plus générale : comment peut-on, en intégrant les apports de la recherche en didactique de la prononciation, élaborer un cours de phonétique centré sur le système vocalique français permettant aux apprenants d'améliorer leurs compétences phonétiques en FLE ?

Pour répondre à cette question, nous aborderons d’abord le contexte (physique, institutionnel) de notre étude; puis nous réaliserons un cadrage théorique nous permettant d’asseoir les concepts moteurs utiles à notre recherche; ensuite nous travaillerons sur la méthodologie que nous avons mise en place, ses éventuelles difficultés, et nous ferons une analyse de la construction des séquences pédagogiques que nous avons testées; enfin dans un dernier temps conclusif, nous verrons quels “feedbacks” nous pouvons retirer de ce travail et nous tenterons de faire un bilan de notre recherche-action.

Contexte

D'août 2017 à juillet 2018, j'ai pu réaliser un stage d'enseignement du FLE au sein du *CEntro de Línguas e INterculturalidade* (désormais Celin-UFPR), centre d'enseignement des langues rattaché à l'*Universidade Federal do Paraná* (désormais UFPR). Le Celin-UFPR a été créé en 1995 et est un espace consacré à la formation professionnelle et continue des étudiants de *graduação* et *mestrado* (les équivalents de la licence et du master en France) en lettres de l'UFPR et d'autres publics extérieurs. Il accueille aujourd'hui environ 7000 étudiants. Au début de son existence, le Celin-UFPR a cherché à unifier et institutionnaliser les actions du département de langues étrangères modernes à travers l'enseignement de l'allemand, de l'anglais, de l'espagnol, du français et de l'italien, et du département de linguistique, de lettres classiques et vernaculaires à travers l'enseignement du latin et du grec ancien. Le centre étant aussi ouvert au public externe à l'UFPR, des cours de langues représentatives des différentes vagues migratoires ayant traversé Curitiba sont également proposés : polonais, ukrainien, hébreux, japonais, russe, chinois, guarani, arabe, parmi d'autres¹.

Le Celin-UFPR est aussi et surtout un centre de formation. Il offre ainsi aux étudiants de lettres de l'UFPR la possibilité de réaliser des stages d'enseignements extracurriculaires et promeut la recherche et la production scientifiques. Les enseignants du centre sont également incités à mettre en place des projets parallèles comme la création de matériel didactique, cours à distance, publications dans des revues scientifiques, etc².

Pour résumer, le Celin-UFPR agit dans les domaines suivants :

- enseignement, apprentissage et recherche sur les langues et cultures, y compris le portugais langue étrangère (désormais PLE),
- formation de futurs enseignants de langues au travers de stages supervisés,
- formation continue des enseignants titulaires du Celin-UFPR,
- activités culturelles en lien avec le Brésil et d'autres pays,
- accueil des étudiants en échange universitaire avec l'UFPR, et des étrangers en général, à travers le programme *tandem* notamment³.

¹ <http://www.celin.ufpr.br/index.php/o-celin/historia>, consulté le 18/07/18

² *ibid.*

³ *ibid.*

C'est dans ce contexte de formation professorale que j'ai donc pu réaliser ce stage, sous la supervision de la Dr.^a Prof^ª. Cláudia Daher. Il sera à cet effet utile de donner l'organisation du département de FLE du Celin-UFPR. Sept niveaux de français général sont offerts : *francês básico 1, 2, 3 et 4*, ainsi que *francês intermediário 1, 2 et 3*, les quatre premiers niveaux correspondant globalement au niveau A1 (la méthode *Alter Ego + A1* étant utilisée), et les trois derniers au niveau A2 (la méthode *Alter Ego + A2* étant alors employée). La méthode employée s'inscrit clairement dans l'approche communicative et la perspective actionnelle (nombreuses activités de compréhension et de production écrites et orales) tout en proposant à l'enseignant un certain nombre de documents authentiques ou au moins réalistes (ayant la forme de documents authentiques mais créés à des fins didactiques). Les activités phonétiques sont présentes dans chaque leçon du manuel et suivent une progression assez claire et logique : on part de l'accentuation sur la dernière syllabe et de l'intonation de base du français avant de s'attaquer aux segments que sont les voyelles et les consonnes. Le travail sur l'accentuation, les différents types d'intonations, les liaisons / enchaînements consonantiques, les élisions restent présents tout au long de l'ouvrage (Kizirian, Daill, Berthet, Hugot et Waendendries, 2012 : 7-10). Des activités de correspondances phonie-graphie sont également proposées en fin d'ouvrage afin de compléter les activités des leçons.

Au cours de ce stage, j'ai pu prendre en charge un groupe d'apprenants de niveau mi A2, soit *francês intermediário 1*, au premier semestre en cours extensif (60h au total, 4h par semaine); un groupe de niveau grand débutant (A0), soit *francês básico 1*, durant les vacances d'été de février en cours intensifs sur un mois (60h au total, 4h par jour); puis deux groupes de niveau fin A2 / début B1, soit *francês intermediário 2*, au deuxième semestre en cours extensifs (120h au total, 8h par semaine).

Afin de réaliser mon travail de recherche dans le cadre de ce mémoire consacré à l'enseignement du système vocalique français à un public lusophone, nous avons décidé avec mon directeur sur place, le Dr. Pr. Francisco Calvo del Olmo, et ma directrice française, Mme Laura Abou Haidar, d'ouvrir un cours d'extension consacré exclusivement au travail phonétique sur les voyelles du français. Un cours d'extension est défini par l'UFPR comme "l'action pédagogique, à caractère théorique et/ou pratique, planifiée et organisée de façon

systematique, avec une charge horaire préalablement définie”, visant à faire communiquer enseignement, recherche et extension dans un but d’impact et de transformation de la communauté⁴. Cet “atelier phonétique” était ouvert à une quinzaine d’étudiants afin de pouvoir travailler dans d’assez bonnes conditions la prononciation. Ce cours s’est articulé autour du niveau A2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL), qui estime qu’à ce niveau « la prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l’interlocuteur devra parfois faire répéter » (2001 : 92). Il semble donc que le seuil d’intelligibilité soit déjà en passe d’être franchi, même si la définition manque de précision. Le référentiel de compétences pour le niveau A2 du français souligne aussi que « l’attention doit être portée à égalité sur les aspects suprasegmentaux (rythme, accentuation, intonation) et sur les aspects segmentaux » (2008 : 161). Le programme de ce cours a été défini sur six séances de deux heures chacune, une fois par semaine, comme suit :

- Première séance : test de perception et production afin d’évaluer les besoins des étudiants. Explications des grandes lignes du cours et découverte de l’Alphabet Phonétique International (désormais API) pour les voyelles du français.
- Deuxième séance : les voyelles fermées /y/ et /u/
- Troisième séance : les voyelles fermées /y/ et /i/
- Quatrième séance : les voyelles médianes /OE/ et /O/
- Cinquième séance : les voyelles médianes /OE/ et /E/
- Sixième séance : les voyelles nasales /ẽ/, /ã/ et /õ/⁵.

À cet effet, un *relatório de curso de extensão* (projet de cours d’extension) a été construit et soumis à validation. Il entérinait les différentes directions exposées ci-dessus tout en rappelant la nature du public cible : “des étudiants inscrits au cours de FLE du Celin-UFPR, ainsi que la communauté externe intéressée par la pratique de la prononciation française”; les objectifs généraux : “pratiquer la compréhension et la production de sons vocaliques spécifiques de la langue française en lien avec les besoins et les intérêts des

⁴ http://www.proec.ufpr.br/links/extensao/cursos_extensao.html, consulté le 21/07/18

⁵ Pour une justification des choix méthodologiques du programme de cours, voir la PARTIE 2 du présent mémoire.

étudiants, en mettant en avant les contrastes avec le portugais brésilien”; enfin la méthodologie : “orientation quant à l’identification et la perception de sons vocaliques spécifiques, orientation quant à la production de ces sons, sensibilisation à la correspondance des sons et de leurs graphies, et enfin, concentration sur les différentes méthodes de correction phonétique : articulatoire, paires minimales et approche contrastive, méthode verbo-tonale”⁶.

⁶ Le *relatório* est disponible en annexe

Partie 1 :

cadrage théorique

Préliminaires : mise au point terminologique

Notre sujet traite de “l’enseignement de la prononciation du système vocalique français à un public lusophone”. Il nous semble approprié de faire une brève mise au point terminologique avant de rentrer dans le vif du sujet. L’enseignement désigne à partir du XVIII^e siècle “l’action de transmettre des connaissances” (Cuq, 2003 : 83). Ainsi, le terme englobe à la fois “le dispositif global [...] et les perspectives pédagogiques et didactiques propres à chaque discipline (enseignement du français, des langues, des mathématiques, etc.)” (ibid.). L’enseignement est intrinsèquement lié à la recherche fondamentale (les savoirs savants) et pédagogique (les savoirs enseignés) qui évoluent constamment (Cuq, 2003). L’enseignement du FLE dépend souvent de cadres éducatifs nationaux variés ou même de structures privées comme les Alliances françaises ou les Instituts français. Cet enseignement s’appuie sur des méthodologies qui ont évolué au cours de l’histoire, de la méthode traditionnelle de grammaire-traduction jusqu’à l’approche communicative à partir des années 1970 et la perspective actionnelle au début des années 2000, en passant par les approches behavioristes (ibid.). Depuis maintenant un certain nombre d’années, les recherches en didactique de l’enseignement mettent en avant la centration sur l’apprenant et l’autonomisation, se concentrant ainsi sur le phénomène d’apprentissage, “l’appropriation d’une langue étrangère par un individu [pouvant] être facilitée par l’action d’un tiers” (Cuq, 2003 : 85). L’enseignement/apprentissage pourrait donc aujourd’hui être défini comme “une tentative de médiation organisée, dans une relation de guidage en classe, entre l’apprenant et la langue qu’il désire s’approprier” (Cuq et Gruca, 2002, cité par Cuq, 2003 : 85). C’est dans cette perspective d’association de ces deux termes, enseignement et apprentissage, de leur interdépendance, que nous avons conçu notre travail, et notamment notre travail d’ingénierie pédagogique.

Nous avons déjà défini dans notre introduction le terme de “prononciation”, faisant référence à l’interdépendance entre audition physique et perception cérébrale, les deux phénomènes étant aussi importants l’un que l’autre pour le bon enseignement/apprentissage du système phonétique et prosodique d’une langue. L’audition/perception est également interdépendante du geste articulatoire (Cuq, 2003).

L'enseignement de la prononciation s'appuie principalement sur deux sciences du langage : la phonétique et la phonologie. La phonétique peut être définie comme "la science des sons du langage" (Landeracy et Renard, 1977 : 17) et se subdivise en trois domaines :

- la phonétique physiologique ou articulatoire qui s'intéresse aux mécanismes de la phonation ;
- la phonétique acoustique qui étudie la réalité physique des sons ;
- la phonétique perceptive qui s'attache à la réception et la perception des sons.

Ses champs d'investigation sont variés : phonétique diachronique (évolution des sons dans le temps), synchronique (description des sons à un instant t), normative/orthoépique (règles de bonne prononciation)... Mais le domaine de la phonétique qui nous intéresse ici est celui de la "phonétique corrective" qui s'attache, entre autres, à l'enseignement des langues. Billières (2002) l'a définie comme "le fait de percevoir au mieux les sonorités de la langue cible et d'être capable de les reproduire avec un maximum d'authenticité" (39). La phonétique seule ne pourrait rendre compte de la fonction et du rôle des sons d'une langue, dans un système donné : Troubetzkoy (1939) a contribué à faire la distinction entre cette science fonctionnelle qu'est la phonologie et la phonétique qui "étudie les sons de la parole sans se soucier de leur rôle dans la langue à laquelle ils appartiennent" (Landeracy et Renard, 1977 : 19). Le système phonologique d'une langue est un ensemble structuré dans lequel "chaque phonème n'a de valeur que par opposition aux autres" (ibid.). Dans une approche contrastive entre deux langues, on comparera ainsi leurs systèmes phonologiques afin de dégager des proximités ou des différences. En revanche, lors d'un cours de prononciation, on travaillera plutôt sur les réalisations phonétiques, physiques des sons produits par les apprenants. N'oublions pas non plus le rôle essentiel de la prosodie qui "fait référence à un ensemble de phénomènes tels que l'accent, le rythme, la quantité, le tempo, les pauses, les tons et l'intonation, que l'on qualifie d'éléments prosodiques ou d'éléments suprasegmentaux du langage" (Cuq, 2003 : 205). C'est un paramètre essentiel, nous le verrons, de la méthode verbo-tonale. Enfin, comme le souligne M.-L. Parizet, la phonétique (corrective) est souvent réduite "à l'articulation la plus correcte possible des sons de la langue cible et à la correction des fautes commises, en les isolant du cadre communicatif de leur production" (2008 : 114). Or nous verrons que pour un enseignement/apprentissage efficace et agréable, la prise en compte du cadre communicatif est essentielle.

Nous avons en outre choisi de nous concentrer sur le système phonologique vocalique du français (et par extension du portugais brésilien dans une démarche contrastive). Ce dernier compte aujourd'hui treize phonèmes vocaliques qui ont donc chacun un rôle distinctif dans la langue.

Enfin, définissons ce que nous entendons par "public lusophone". D'après le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), le terme "lusophone" est composé de *luso-*, provenant du nom de la Lusitanie, et de *-phone*, tiré du grec *phônê*, "voix", par extension "langage", "langue". Qui est lusophone parle donc le portugais⁷. Nous reviendrons sur notre public dans le détail mais notons qu'il faudra prendre en compte ses spécificités (linguistiques, culturelles, éducatives) pour notre travail.

I) Petit historique de l'enseignement de la prononciation

1) De l'Antiquité au XVIIIe siècle

Il nous semble judicieux de faire dès à présent une brève étude diachronique de l'enseignement de la phonétique afin de mieux percevoir les enjeux de notre travail. Jusqu'au XIXe siècle, cet enseignement était "tributaire de l'écrit" (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998 : 3). Les historiens ont réussi à retrouver trace de correction phonétique déjà 3000 ans av. J.-C. dans le dictionnaire bilingue sumérien présentant des correspondances entre les sons et leurs graphies grâce à des notations phonétiques (ibid.). Cette prégnance de la correspondance son-graphème et *a fortiori* de l'écrit est demeurée chez les Grecs et les Romains, la lecture se pratiquant souvent à voix haute. Mais dès le deuxième siècle av. J.-C., des éléments suprasegmentaux (rythme, intonation...) font leur entrée dans la pratique phonétique, et Aristophane de Byzance met au point "un système d'accents pour faciliter l'apprentissage du système de tons du grec classique par des étrangers" (ibid. : 4). Cette centration sur l'écrit persiste au Moyen Âge dans l'enseignement du latin, du grec et des langues vernaculaires. On trouve néanmoins quelques transcriptions phonétiques, parfois

⁷ <http://www.cnrtl.fr/definition/academie9/lusophone>, consulté le 20/07/18

accompagnées de la position des organes articulatoires (ibid.). En 1694, l'avant-propos de la 1^{ère} édition du *Dictionnaire de l'Académie* met en avant les grands principes de l'enseignement de la prononciation qui seront suivis pendant plusieurs siècles (Galazzi, 2016 : 217) :

“Quiconque veut sçavoir la véritable Prononciation d'une Langue qui luy est estrangere, doit l'apprendre dans le commerce des naturels du pays; Toute autre methode est trompeuse, & pretendre donner à quelqu'un l'Idée d'un son qu'il n'a jamais entendu, c'est vouloir donner à un aveugle l'Idée des couleurs qu'il n'a jamais veuës. [...] c'est de la Vive Voix seule qu'on peut attendre une parfaite connoissance de la Prononciation des Langues vivantes [...]”

Cette approche de l'écoute et de l'imitation informelle du maître vient renforcer l'emprise de la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction d'enseignement des langues étrangères. L'écrit demeure donc central même si l'on trouve des exercices de prononciation. Mais ils sont “en réalité tous orientés vers l'oralisation de l'écrit comme la récitation de textes écrits, puis la lecture à haute voix des textes d'auteurs” (Cuq et Gruca, 2003 : 255).

Si la pratique phonétique reste limitée aux correspondances son-graphème et aux répétitions ou récitation durant encore près de deux siècles, la fin du XIX^e siècle amorce un grand changement.

2) La révolution phonétique du XIX^e siècle

En effet, le dernier quart du XIX^e siècle est marqué par l'émergence de phonéticiens tels que Passy, Sweet, Jespersen, Viëtor ou encore Lundell. Ils sont tous à l'origine d'un “mouvement de réforme” (Howatt, 1984, cité par Champagne-Muzar et Bourdages, 1998 : 6) ou d'une “avalanche phonétique” (Galazzi, 2016 : 217) selon les termes des spécialistes. L'avancée majeure est probablement la création de l'alphabet phonétique international (API) à partir de 1883, soit un nombre limité de symboles permettant de transcrire l'ensemble des langues du monde. Il vient ainsi remplacer les anciens systèmes de transcription arbitraires et dénués de fondements scientifiques. En outre, c'est aussi à ce moment que se développe la méthodologie directe qui se démarque complètement de la méthodologie traditionnelle de

grammaire-traduction. Cette nouvelle approche met en avant le code oral par rapport au code écrit, désormais “envisagé essentiellement comme un auxiliaire de l’oral” (Cuq et Gruca, 2003 : 257). La pratique et la maîtrise de l’oral interviennent comme première étape de l’enseignement, et les correspondances son-graphème n’ont plus l’importance qu’elles avaient auparavant (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998). L’assise scientifique conférée à l’enseignement de la prononciation par l’utilisation de l’API est renforcée par le développement concomitant de la phonétique expérimentale sous l’impulsion de Rousselot, Laclotte, Zünd-Burguet (Galazzi, 2016). Cette dernière permet pour la première fois une description physiologique très précise des sons grâce à l’utilisation de nouveaux outils tels que le palais artificiel, le phonographe, les explorateurs d’organes, etc. (ibid.). C’est d’ailleurs à cette époque que se développe fortement la méthode articulatoire de correction phonétique avec ses batteries “d’exercices de gymnastique articulatoire ciblés” (ibid. : 218). Les autres exercices proposés dans le cadre de cette méthodologie s’appuient aussi sur le repérage, l’identification et la discrimination de sons et de faits suprasegmentaux (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998), même si c’est surtout le niveau segmental (des sons isolés) qui est visé (Lauret, 2007). Enfin, la méthodologie directe s’appuie fortement sur l’apprentissage de la langue maternelle et propose ainsi aux étudiants une “période silencieuse” (ibid. : 84) leur permettant d’intégrer les faits phonétiques par l’écoute avant de les produire. Cela permet en outre d’évacuer toute “pression communicative”, de ne pas prioriser le sens et de ne pas conscientiser l’apprentissage (ibid.).

3) Les développements du XXe siècle

a) L’approche structurale

L’approche structurale se développe en parallèle en Amérique et en Europe. C’est notamment par la méthode audio-orale développée aux Etats-Unis entre 1940 et 1960 que le béhaviorisme, une psychologie du comportement théorisée par Watson (1878-1958) et Skinner (1904-1990), priorise pour la correction phonétique le développement d’automatismes et d’habitudes linguistiques “qui permettront à l’apprenant d’utiliser des formes linguistiques (phonétiques, morphologiques et syntaxiques) de façon spontanée lors de conversations avec des locuteurs natifs” (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998 : 8 ; Lauret,

2007). Avec cette approche, ce sont surtout les faits segmentaux (voyelles et consonnes) qui sont travaillés, l'intonation et le rythme étant laissés de côté (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998). L'exercice structural, né de cette démarche, propose ainsi la répétition de tâches et "la constitution d'habitudes par le conditionnement" (Lauret, 2007 : 96). Le travail sur la prononciation est présent en début d'apprentissage et utilise notamment des paires minimales, "une paire de mots qui s'opposent [...] par une seule différence phonétique" (ibid. : 103), dans des exercices de discrimination (discriminer des sons identiques ou différents), d'identification (identifier un mot comportant un son précis) qui "ciblent la fonction distinctive des phonèmes" (Galazzi in Detey, 2016 : 218). L'habileté à maîtriser les oppositions phonologiques d'un système linguistique est donc placée au centre de l'apprentissage, qui se déroule souvent en laboratoire de langue avec des énoncés décontextualisés (ibid.).

Enfin, l'approche structurale dans l'enseignement de la prononciation est largement soutenue par l'analyse contrastive entre plusieurs systèmes linguistiques, dont l'un des pères est le linguiste américain Robert Lado : "on compare la langue maternelle à la langue cible afin de prédire les éléments susceptibles de constituer une source de difficulté dans l'apprentissage de la langue seconde" (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998 : 9). Lauret (2007) souligne que cette approche est plutôt efficace dans le domaine de la prononciation et permet de mettre en avant des écarts de prononciation fréquemment observés, plus souvent au niveau segmental que suprasegmental. Néanmoins, il faut noter certaines limites à l'analyse contrastive : la prédiction et l'identification de sources potentielles d'erreurs chez les apprenants présentent parfois quelques lacunes, notamment pour ce qui est des erreurs développementales, apparaissant au cours de l'apprentissage et du développement de la langue cible (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998).

En parallèle à la même époque en Europe, la pratique phonétique profite des développements de la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV), théorisée par Petar Guberina à l'Institut de phonétique de l'Université de Zagreb en 1953. La priorité est donnée à l'oral et à la pratique phonétique systématique. À la différence du "côté mécaniste et démotivant" (Galazzi, 2016 : 219) de l'approche structurale, la méthodologie SGAV ne propose pas uniquement la répétition de modèles, mais invite l'enseignant à pratiquer la

correction phonétique à partir des erreurs des apprenants, tenant ainsi compte des erreurs intralinguistiques en plus de celles interlinguistiques découlant de l'analyse contrastive (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998). En outre, les sons, les schémas intonatifs et les patrons rythmiques de la langue cible sont désormais présentés dans des énoncés contextualisés par des dialogues, des supports visuels (ibid.). C'est aussi dans ce nouveau cadre méthodologique qu'apparaît la méthode verbo-tonale (également mise au point par Petar Guberina) dans les années 1960, grâce aux recherches sur les pathologies de l'audition et aux progrès de la phonétique acoustique (Galazzi, 2016). Cette méthode priorise le travail sur la prosodie (intonation et rythme) au service d'une meilleure intégration des faits segmentaux, la recherche de bandes d'intelligibilité optimales pour chaque son (les "optimales") et le recours à des techniques de "tension", "phonétique combinatoire" et "phonétique nuancée" afin de faire ressortir ce caractère optimal (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998 ; Galazzi, 2016). Néanmoins, d'autres activités de la méthodologie SGAV s'inspirent du structuralisme américain comme les exercices de discrimination de paires minimales ou les exercices de répétition.

b) Les approches cognitive et communicative

L'approche cognitive prend peu à peu le pas sur le structuralisme américain au cours des années 1960 : elle a "comme objectif primordial la compréhension intellectuelle du système linguistique cible" (Chastain cité par Champagne-Muzar et Bourdages : 1998 : 11). Le travail de discrimination représente la phase essentielle de la pratique phonétique qui se concentre surtout sur les faits segmentaux. Il accorde également de l'importance à la description des mouvements articulatoires et du rythme par des gestes (ibid.). Néanmoins, les acteurs de cette nouvelle approche "reconnaissent que la maîtrise des faits phonétiques ne constitue peut-être pas une priorité ou même un objectif accessible pour tous les apprenants" (ibid. : 11), ce qui présage déjà du déclin de la pratique phonétique dans l'enseignement du FLE.

Dès les années 1980, l'approche communicative prend le relais et établit de profonds changements par rapport aux méthodologies précédentes. Son objectif, comme son nom l'indique, est d'inciter et d'enseigner à l'apprenant à communiquer en langue étrangère. Cette

compétence de communication est cependant atteinte par des pratiques fort éclectiques (Cuq et Gruca, 2003). La priorité donnée à la communication fait que l'on ne parle plus de "critère de performance optimale" (par rapport à la langue cible) mais de "critère d'acceptabilité" (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998 : 12). La pratique phonétique en est ainsi fortement marginalisée (ibid.). Certains ont exclusivement blâmé l'approche communicative mais Le Blanc (1986) a également estimé que les fondements lacunaires de l'enseignement/apprentissage de la phonétique corrective ont entravé son passage de la théorie à la pratique (cité par Champagne-Muzar et Bourdages, 1998). D'autres raisons que nous avons développées dans l'introduction peuvent être évoquées :

- la difficulté de la matière et la question de la légitimité de son enseignement (Wachs, 2011) ;
- l'écoute de la langue cible considérée comme condition suffisante au développement de la compétence phonétique (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998) ;
- la présence d'un "âge critique" et de "contraintes biologiques" empêchant d'apprendre à parler une langue sans accent étranger après la puberté (Penfield et Roberts, 1963, cités par Champagne-Muzar et Bourdages, 1998).

Ces différentes théories ont été déconstruites par les chercheurs ultérieurement et nous allons voir que l'enseignement de la prononciation a été réhabilité aujourd'hui, mais dans quelle mesure ?

c) l'enseignement de la prononciation et le CECRL aujourd'hui

En effet, "l'enseignement de la prononciation [...] a connu un regain d'intérêt à partir des années 1990" (Cuq et Gruca, 2003 : 179). L'authenticité de la communication étant au centre des apprentissages, on fait écouter aux apprenants des documents sonores authentiques et le lien entre perception et production est renforcé (Wachs, 2011) bien que l'expression soit moins travaillée que la perception (Cuq et Gruca, 2003). En outre, l'aspect le plus développé de la phonétique corrective est le niveau segmental, au détriment du niveau suprasegmental, soit le rythme et l'intonation (Wachs, 2011). Malgré ces limites, la pratique phonétique est disséminée dans l'unité didactique (au contraire du "moment phonétique" des méthodes SGAV) et contextualisée (Cuq et Gruca, 2003).

Par ailleurs, il n'est plus possible de ne pas mentionner l'existence et les orientations du CECRL (2001) lorsque l'on évoque l'enseignement de la prononciation actuellement. Le Cadre définit une approche de type actionnelle : les apprenants doivent être actifs en classe, réaliser des actions au moyen de tâches communicatives. C'est pourquoi l'oral est une priorité (Bento et Riquois, 2016). De cette perspective actionnelle découlent les activités langagières (compréhension orale et écrite, production orale et écrite, médiation) auxquelles sont accolées des "stratégies" qui demandent à l'apprenant de faire des choix pertinents pour réaliser des tâches (ibid.). D'après le CECRL, "l'oral prime d'abord sur l'écrit, et la réception doit intervenir avant la production" (ibid. : 140), ce qui entre parfois en contradiction avec ce que certaines méthodes proposent, d'autant plus que "l'écrit est réhabilité dès les débuts de l'apprentissage" (Cuq et Gruca, 2003 : 268) dans l'approche communicative.

Dans le CECRL, la phonétique fait partie de la composante linguistique de la langue (à côté des autres composantes socioculturelle et pragmatique), et est citée comme "dimension du système d'une langue" (2001, cité par Bento et Riquois, 2016 : 140). Elle est "un outil à la disposition de l'apprenant pour la production orale, et un ensemble de connaissances participant à la réception orale" (Bento et Riquois, 2016 : 140). Cette dimension phonétique est divisée en deux parties : "la conscience et les aptitudes phonétiques d'une part, et les compétences phonologiques et orthoépiques d'autre part" (ibid.). Le CECRL fait majoritairement référence à la phonétique, en ne mentionnant qu'à quelques reprises la "compétence phonologique" ou la "maîtrise du système phonologique". Regardons quels sont les descripteurs du Cadre pour la "maîtrise du système phonologique" :

Tableau 1 : *maîtrise du système phonologique dans le CECRL (2001 : 92).*

	MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE
C2	Comme C1
C1	Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique correctement afin d'exprimer de fines nuances de sens.
B2	A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles.
B1	La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.
A2	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.
A1	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur.

On peut ainsi noter que la priorité est donnée à la prononciation aux niveaux A1, A2 et B1, alors que la prononciation et l'intonation semblent être sur un pied d'égalité au niveau B2, avant que cette dernière ne la supplante aux niveaux C1 et C2. On notera aussi que le CECRL ne propose aucune méthodologie pour arriver à ces objectifs (Parizet, 2008). De plus, le Cadre ajoute dans un encadré suivant :

Tableau 2 : *conseils du CECRL pour l'enseignement de la prononciation (2001 : 92).*

- Les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et expliciteront selon le cas
- les aptitudes phonologiques nouvelles exigées de l'apprenant
 - l'importance relative des sons et de la prosodie
 - si l'exactitude phonétique et l'aisance constituent un objectif d'apprentissage immédiat ou à plus long terme.

Il est donc assez peu contraignant, laissant au praticien la liberté de choisir si "l'exactitude phonétique" doit constituer un objectif prioritaire. L'évaluation de la compétence phonétique est aussi laissée à la discrétion de l'enseignant puisque les descripteurs n'en font pas mention. Les activités possibles pour l'enseignement de la prononciation sont également laissées au choix de l'enseignant bien que le CECRL en mentionne quelques unes, sans être très précis (Bento et Riquois, 2016).

Il est toutefois utile de préciser qu'un volume complémentaire de nouveaux descripteurs vient d'être publié en 2018 par le Conseil de l'Europe. Il reconnaît d'ailleurs que l'échelle de "maîtrise du système phonologique" du Cadre de 2001 "a été la moins réussie" (2018 : 49). La nouvelle échelle mise en place prend plus en compte le critère d'intelligibilité que sa devancière, plus axée sur une performance maximale sans accent étranger.

Tableau 3 : *nouveaux descripteurs de maîtrise phonologique du Cadre (2018 : 142).*

MAÎTRISE PHONOLOGIQUE			
	MAÎTRISE GÉNÉRALE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE	ARTICULATION DES SONS	TRAITS PROSODIQUES
C2	Peut utiliser tout l'éventail des traits phonologiques de la langue cible avec un haut degré de maîtrise – y compris les traits prosodiques tels que l'accent tonique et phrasique, le rythme et l'intonation –, de façon à ce que les moindres détails de son message soient clairs et précis. La présence d'un accent venant d'autres langues n'affecte aucunement ni la compréhension ni l'efficacité de la transmission et de la mise en valeur du sens.	Peut en principe articuler tous les sons de la langue cible avec clarté et précision.	Peut utiliser correctement et de façon efficace les traits prosodiques (par ex. l'accent, le rythme et l'intonation) afin de transmettre de fines nuances de sens (par ex. pour différencier et mettre en valeur).
C1	Peut utiliser avec une assez bonne maîtrise tout l'éventail des traits phonologiques de la langue cible, de façon à être toujours intelligible. Peut articuler pratiquement tous les sons de la langue cible ; on peut noter la présence d'un accent venant d'autre(s) langue(s) mais cela n'affecte en rien la compréhension.	Peut articuler pratiquement tous les sons de la langue cible avec un haut degré de maîtrise. Peut en général s'auto corriger quand il/elle a manifestement mal prononcé un son.	Peut prononcer un discours fluide et intelligible en ne faisant que de rares erreurs d'accent, de rythme et/ou d'intonation qui n'affectent ni la compréhension ni l'efficacité. Peut varier l'intonation et placer correctement l'accent pour exprimer exactement ce qu'il souhaite dire.
B2	Peut en général utiliser la bonne intonation, placer correctement l'accent et articuler clairement les sons isolés ; l'accent a tendance à subir l'influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle, mais l'impact sur la compréhension est négligeable ou nul.	Peut, dans de longues parties d'énoncés, articuler clairement une grande quantité des sons de la langue cible ; le tout est intelligible malgré quelques erreurs systématiques de prononciation. Peut, à partir de son répertoire, prédire avec une certaine précision les traits phonologiques de la plupart des mots non familiers (par ex. l'accent tonique en lisant).	Peut utiliser des traits prosodiques (par ex. l'accent, l'intonation, le rythme,) pour faire passer le message qu'il a l'intention de transmettre, mais l'influence des autres langues qu'il/elle parle est notable.
B1	La prononciation est en général intelligible ; l'intonation et l'accentuation des énoncés et des mots sont presque corrects. L'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle a en général une influence sur l'accent et la compréhension peut en être affectée.	Est en général totalement intelligible, bien qu'il/elle fasse régulièrement des erreurs de prononciation de sons et de mots isolés qui ne lui sont pas familiers.	Peut transmettre son message de façon intelligible malgré une forte influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle sur l'accent, l'intonation et/ou le rythme.
A2	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter. Une forte influence de l'une ou l'autre des langues parlées sur l'accent, le rythme et l'intonation peut affecter la compréhension et requiert la participation des interlocuteurs. La prononciation des mots familiers est cependant claire.	La prononciation est en général intelligible dans des situations d'échanges quotidiens simples, pourvu que l'interlocuteur fasse l'effort de comprendre certains sons spécifiques. Une mauvaise prononciation systématique des phonèmes n'affecte pas la compréhension, pourvu que l'interlocuteur fasse l'effort de reconnaître l'influence de la langue du locuteur sur la prononciation et s'y adapte.	Peut utiliser de façon intelligible les traits prosodiques des mots et expressions quotidiens, malgré une forte influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle sur l'accent, l'intonation et/ou le rythme. Les traits prosodiques (par ex. l'accent tonique) des mots familiers et quotidiens et des énoncés simples sont convenables.
A1	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour des interlocuteurs habitués aux locuteurs de son groupe linguistique. Peut reproduire correctement un nombre limité de sons ainsi que d'accents sur des mots et des expressions simples et familiers.	Peut, s'il/elle est guidé de manière précise, reproduire correctement des sons dans la langue cible. Peut articuler un nombre tellement limité de sons que l'interlocuteur doit proposer de l'aide pour que les paroles soient intelligibles (par ex. répéter correctement et demander la répétition de nouveaux sons).	Peut utiliser de façon intelligible les traits prosodiques d'un répertoire limité de mots et d'expressions simples, malgré une très forte influence de l'accent, du rythme, et/ou de l'intonation de l'une ou l'autre des langues qu'il parle ; son interlocuteur doit se montrer coopératif.

Trois catégories sont présentes : “maîtrise du système phonologique” (qui remplace celle de 2001), “articulation des sons” et “traits prosodiques” (intonation et rythme). Nous voyons bien que dans la première catégorie, l’intelligibilité a pris une importance fondamentale et la présence d’un accent étranger n’empêche plus une excellente maîtrise du système. La seconde catégorie de l’articulation met en avant le degré de confiance de l’apprenant avec les sons de la langue cible, ainsi que la clarté et la précision de son articulation. Enfin, la troisième catégorie de la prosodie renforce le degré de précision du message transmis par l’apprenant en se concentrant sur la bonne reproduction de l’intonation, du rythme et de l’accent tonique, ainsi que sur ses capacités à pouvoir “varier l’accent et l’intonation pour souligner un message particulier” (2018 : 141).

La pratique phonétique est donc bien partie intégrante du Cadre mais celui-ci n’en fait pas une compétence de premier plan pour la communication, et laisse une grande liberté aux enseignants dans le choix des démarches pédagogiques et de l’évaluation. Les manuels de FLE sont les preuves des démarches méthodologiques les plus communément utilisées en classe actuellement. Yves Loiseau (2008) a fait un bref état des lieux de la part accordée à la pratique phonétique dans les manuels de “l’ère communicative” : il en résulte que les

premiers manuels des années 1980 attestent l'absence quasi-totale de travail sur la prononciation malgré quelques exceptions. Plus récemment, dans *Alter Ego* et *Rond-Point* par exemple, les activités de phonétique "font partie des matériaux d'apprentissage" (Loiseau, 2008 : 126) mais demeurent souvent à part, en fin de manuel quelquefois. Bento et Riquois (2016) notent cependant que les activités phonétiques apparaissent dans plusieurs manuels de FLE tels que *Alors ?*, *Alter Ego+*, *Echo* et *Version Originale*. C'est ensuite l'éclectisme qui règne dans la quantité d'activités, la démarche adoptée et la progression, même si le segmental, le prosodique et la morphophonologie sont prises en compte dans tous les manuels (ibid.). De plus, les concepteurs ne proposent pas toujours des exploitations pédagogiques adaptées au matériau phonétique pourtant présent dans les documents de leur ouvrage (Loiseau, 2008). C'est donc une nouvelle fois à l'enseignant de prévoir une exploitation adéquate ou de mettre en place ses propres séquences didactiques.

Comme nous l'avons vu, ce premier chapitre nous a donné l'occasion de revenir sur la pratique de l'enseignement/apprentissage de la prononciation au fil de l'Histoire ; cette pratique est présente dans l'enseignement des langues étrangères depuis plusieurs siècles, voire même plusieurs millénaires. Mais la place et l'importance qui lui ont été accordées ont fortement varié selon l'époque et la/les méthodologie(s) employée(s). Ainsi, la phonétique corrective jouit aujourd'hui d'un certain éclectisme pédagogique. Les démarches didactiques sont variées et nous allons présenter les plus connues et utilisées d'entre elles dans le deuxième chapitre.

II) Les principales méthodes de correction phonétique

1) La méthode articulatoire

a) Principes

La première méthode de correction phonétique dont nous allons parler est la méthode articulatoire. Elle existe et est utilisée depuis fort longtemps, depuis Hippocrate, Aristote ou Donat à l'Antiquité, Reuchlin, Wallis et Amman à la Renaissance, ou encore Rousselot,

Grammont et Jones depuis la fin du XIX^e siècle (Renard, 1979). Cette méthode s'est cependant largement enrichie des progrès de la phonétique expérimentale et du développement des appareils de visualisation et de description des organes phonatoires et de leurs mouvements (ibid.). Elle s'appuie donc sur les caractéristiques articulatoires de chaque son, le passage de l'air dans les cavités phonatoires et la position des différents articulateurs. Certains manuels sont même accompagnés de coupes sagittales (coupes de profil) qui demandent à l'apprenant d'intellectualiser la réalisation de chaque son. On comprend donc que cette méthode est surtout utile lorsque l'apprenant peut contrôler la position de ses organes articulatoires (Abry et Veldeman-Abry, 2007). Elle pourra alors se montrer efficace lorsque le trait d'arrondissement des lèvres rentre en jeu par exemple, comme dans la distinction entre /y/ et /i/, très productive en français où l'arrondissement des lèvres est présent "dans les 2/3 des voyelles et semi-voyelles et presque la moitié des consonnes" (Abry et Veldeman-Abry, 2007 : 52). C'est aussi le cas pour la position antérieure ou postérieure de la langue, entre /y, ø, œ/ et /u, o, ɔ/ par exemple, bien que certains auteurs expliquent que "la correction articulatoire est assez impuissante devant des phénomènes comme l'avancée ou le recul de la langue que l'apprenant a du mal à maîtriser" (ibid.). Enfin, cette méthode articulatoire pourra s'avérer efficace en ce qui concerne le trait de nasalité, dû à l'abaissement du voile du palais (mouvement inconscient) que l'apprenant pourra conscientiser en touchant son nez, et même parfois sa gorge (ibid.). Billières (2013) ajoute que pour apprendre un son, l'apprenant passera par différentes étapes : travail de sons isolés, puis dans des syllabes isolées, ensuite dans des mots isolés, enfin dans des membres de phrases et des phrases complètes : on travaille donc sur le segment de façon isolée. Nous pouvons nous demander ce qui a fait et fait encore aujourd'hui le succès de la méthode articulatoire. Elle repose sur des notions relativement simples à maîtriser pour l'enseignant qui n'a souvent pas reçu de formation très poussée en phonétique corrective. Et elle a peu évolué au cours des dernières décennies, ce qui prend une forme rassurante pour l'enseignant débutant qui n'aura pas de mal à comprendre des schémas articulatoires qui ont peu changé (Billières, 2013).

Aujourd'hui, certaines méthodes alternatives viennent élargir la méthode articulatoire : c'est le cas de la méthode *Feldenkrais*, du nom du physicien et adepte d'arts martiaux Mosche Feldenkrais (1904-1984), et dont le principe est d'effectuer des micromouvements très lents afin de s'explorer et de prendre conscience de son corps et des habitudes qui y sont ancrées

(Blondel, 2016). Dans le cas de la prononciation, cela peut permettre aux apprenants d’avoir une idée beaucoup plus précise des mouvements des articulateurs et de “mobiliser chaque organe indépendamment, et ainsi éviter les problèmes de coarticulation” (ibid. : 77).

b) Limites

Malgré l’apparente simplicité et efficacité de la méthode articulatoire sur le papier, cette dernière peut être source de “graves imprécisions” (Renard, 1979 : 29). Il sera tout d’abord difficile pour un apprenant de maîtriser une dizaine de profils articulatoires, et même s’il en était capable, rien ne dit qu’il saurait parler la langue étrangère pour autant (ibid.). Les principaux reproches faits à la méthode articulatoire sont les suivants :

- elle ne prend pas en compte le facteur auditif : la perception de la parole joue pourtant un rôle fondamental dans la phonation et la bonne reproduction de sons étrangers (Renard, 1979). La *motor theory* de Liberman (1962) qui considère que “l’auditeur reproduit mentalement le son entendu [et de ce fait le] perçoit bien” (Renard, 1979 : 32) est utilisée comme argument par les partisans de la méthode articulatoire pour soutenir qu’elle s’intéresse à l’audition. Mais ce phénomène se situe au niveau de l’inconscient, empêchant de fait l’intellection souhaitée par cette méthode (ibid.) ;
- elle ignore la phonétique combinatoire (ou coarticulation) : les sons s’influencent entre eux et les consonnes peuvent par exemple être palatalisées, vélarisées, labialisées ou labio-vélarisées selon qu’elles sont suivies par des voyelles antérieures, postérieures, labiales ou labio-vélaires (Renard, 1979). La position des organes articulateurs pour produire le son [s] ne sera pas la même selon que l’on prononce [si] ou [su] (antérieur/postérieur). Un phonème peut donc se réaliser de façons fort diverses, ce que la méthode articulatoire simplifie fortement ;
- elle néglige les phénomènes de compensation : “des procédés articulatoires différents peuvent donner le même résultat acoustique” (Renard, 1979 : 35). Pensons aux ventriloques par exemple. Nous pouvons ainsi parler avec un crayon dans la bouche ou prononcer des voyelles labiales sans projection des lèvres. Le vrai contrôle se fait donc par l’audition (ibid.) ;
- elle oublie le facteur prosodique (rythme et intonation) : la méthode articulatoire ne lie pas les sons en un ensemble acoustique, en un système. Or l’intonation et le rythme

conditionnent totalement l'audition et la production. Un phonème réalisé en creux ou en sommet intonatif n'aura pas les mêmes caractéristiques (Renard, 1979) ;

- elle ne prend pas en compte le rôle du corps dans la phonation : la méthode articulatoire se pratique généralement en position assise et immobile, et ne s'intéresse qu'à la zone des articulateurs (Billières, 2013). De même que la prosodie, la gestualité est partie intégrante de la réalisation des sons, nous produisons souvent des gestes para-verbaux qui accompagnent notre parole et ils sont intrinsèquement liés au rythme et à l'intonation (ibid.).

2) La méthode contrastive des oppositions phonologiques

a) Principes

La deuxième méthode que nous allons examiner est née des travaux de Bloomfield, Jakobson et Halle sur le classement des phonèmes en fonction de leurs traits distinctifs, permettant d'établir des oppositions binaires, par exemple /p/ - /b/ (trait de voisement), /y/ - /u/ (trait d'antériorité), etc (Renard, 1979). Cette méthode va donc faire entendre aux apprenants des paires de phonèmes en opposition, placés dans ce que l'on nomme des paires minimales, soit "une paire de mots qui s'opposent et [...] sont distingués dans la langue [...] par une seule différence phonétique" (Lauret, 2007 : 103), comme [kase - kaze], [dy - du], etc. La méthode des oppositions phonologiques présente au moins l'avantage de prioriser l'entraînement auditif puisque "seule une opposition perçue peut être produite consciemment" (ibid. : 106) : les exercices reviennent généralement à faire écouter ces paires de mots et dire si ces derniers sont identiques ou différents, sans aucun support orthographique. Les mots sont ainsi prononcés avec la même intonation pour respecter le principe du *ceteris paribus*, "toute chose égale par ailleurs" (ibid.). Lauret (2007) recense les différents types d'activités pouvant être mises en place : des exercices de discrimination (discriminer si deux mots sont identiques ou différents) ou d'identification (identifier le son qui comporte un son particulier). L'identification peut se réaliser sur le mot entier ou sur certaines syllabes. Il ajoute que les sons doivent être travaillés d'abord en syllabe accentuée puis en syllabe initiale et médiane mais nous y reviendrons. Il est même possible d'utiliser des "paires interlangues" (ibid. : 106), soit des mots de deux langues différentes dont un son est phonétiquement proche (ex: chaud /

show en anglais) afin de faire identifier les différences interlinguistiques. On peut aussi travailler la répétition après la discrimination et l'identification même si la bonne perception d'une différence fonctionnelle ne garantit pas sa production correcte et que cet exercice constitue une tâche difficile (ibid.).

Un autre avantage de cette méthode est qu'elle relie son et sens et que la priorité revient donc à la correction des erreurs phonologiques (critère d'intelligibilité), aux dépens des erreurs phonétiques et du critère de performance maximale (Abry et Veldeman-Abry, 2007). Elle relie phonologie et morphologie, phonologie et vocabulaire : les phonèmes sont des “marqueurs morphologiques et lexicaux” (ibid. : 53). Néanmoins, Lauret (2007) s'interroge sur ce lien supposément inaliénable entre paires minimales et lexique : pourquoi utiliser des unités lexicales dans des activités purement auditives sans nature communicative ? D'autant plus que certaines oppositions sont peu productives dans le lexique. Il estime ainsi que l'on pourrait “se dégager de la contrainte lexicale” (2007 : 105), la recherche de mots étant un travail laborieux, et utiliser plutôt des “gammes”, soit des logatomes (mots dépourvus de sens lexical) respectant les règles phonotactiques (les combinaisons de phonèmes acceptables dans une langue) du français, permettant ainsi à l'enseignant de mieux contrôler l'input et la progression de son activité.

b) Limites

Comme toute méthode, celle-ci a ses limites. Examinons-les :

- elle ne prend pas en compte le facteur prosodique : elle incite à travailler sur la production de segments isolés (Renard, 1979) ;
- c'est une méthode trop simpliste qui ne prend pas en compte la combinatoire distributionnelle et l'interlangue des apprenants. En effet, certaines oppositions pertinentes pour les phonologues ne le sont pas pour les apprenants : un hispanophone n'aura aucun mal à distinguer /b/ de /p/ en réception et en production, mais éprouvera des difficultés entre /b/ et /v/ par exemple (ibid.) ;
- enfin, elle est difficilement applicable aux débutants, peu sensibles aux oppositions d'ordre sémantique (néanmoins nous renvoyons aux objections et propositions de Lauret que nous avons explicitées plus haut).

Toutefois, cette méthode peut être efficace dans le sens où elle permet de créer des habitudes audio-neuro-musculaires en mettant en avant l'entraînement auditif, surtout si l'on fait abstraction du lexique (ibid.).

Nous avons vu à ce point que les méthodes articulatoire et des oppositions phonologiques restent valables aujourd'hui mais sont à utiliser avec précaution. Leur limite principale se situe dans ce qu'elles considèrent "la «faute» dans sa singularité" (Renard, 1979 : 43) sans prendre en compte le système phonique global de la langue mû par une vraie "dynamique interne" (ibid.). Nous allons voir que la méthode verbo-tonale peut constituer une solution à ces problèmes.

3) La méthode verbo-tonale de correction phonétique

a) Origines et fondements

Le point de départ de la méthode verbo-tonale est la mauvaise perception des sons de la langue étrangère par un locuteur d'une autre langue : ce dernier est conditionné par les sonorités de sa langue maternelle et ne peut pas produire les sons de la langue qu'il apprend car il ne les entend pas ou mal (Abry et Veldeman-Abry, 2007 ; Billières, 2013 ; Detey, 2016 ; Renard, 1979). En d'autres termes, "notre perception des sons est conditionnée par notre système phonologique" (Abry et Veldeman-Abry, 2007 : 53). On parle alors de "surdité phonologique" (Billières, 2013), dont le linguiste russe Polivanov a le premier parlé dans les années 1930. Nous analysons ainsi les sons d'une langue étrangère que nous percevons avec le système perceptif de notre propre langue maternelle. Cette théorie a donné lieu quelques années plus tard à la métaphore du *crible phonologique* du linguiste russe Troubetzkoy :

"Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques phoniques ayant une valeur d'appel; plus bas se trouve encore un crible où sont triés les traits phoniques caractérisant l'expression du sujet parlant. Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais en outre le

système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le "crible phonologique" de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le "crible phonologique" de sa propre langue.” (1939, p.54, cité par Billières, 2013).

Quand on apprend une langue étrangère, on accepte généralement la solution la plus facile : on entend et articule les sons de la L2 sur la base du système des sons de sa langue maternelle. Billières (2013) tient tout de même à nuancer ce postulat en expliquant que l'erreur ne dépend pas toujours seulement de la perception : il est en effet possible de bien prononcer sans avoir une bonne perception, et inversement, selon des travaux en pathologie du langage. L'erreur commise par un apprenant ne renvoie pas non plus forcément à une mauvaise perception mais peut dépendre de multiples facteurs (stress, situation de communication, etc) : on parle alors de “crible psychologique” (Billières, 2013). De la confrontation des deux systèmes, langue maternelle (dorénavant LM) et langue étrangère (dorénavant L2), naît un système de fautes. Les didacticiens parlent aussi de l'interlangue : système linguistique intermédiaire dans l'apprentissage d'une L2, propre à chaque apprenant. À la différence des deux méthodes de correction phonétique examinées précédemment, la méthode verbo-tonale va donc se concentrer en priorité sur le système plutôt que sur la faute isolée (Renard, 1979).

Comme nous l'avons dit, cette méthode a été élaborée dans les années 1950 par Petar Guberina (1913-2005), professeur de français et directeur du laboratoire de phonétique de l'université de Zagreb en Croatie (Billières, 2013). Il travaille alors avec deux types de publics : les apprenants croates de FLE et les malentendants. Ces deux publics sont soumis à des tests d'audiométrie, visant à déterminer leurs capacités auditives (ibid.). Guberina développe deux types d'audiométrie :

- l'audiométrie tonale : on fait entendre des sons purs par voies aérienne et osseuse, à différentes hauteurs et différentes intensités. Mais Guberina reproche

à cette technique “de tester l’oreille à partir de sons purs qui ne correspondent aucunement à la réalité linguistique” (Renard, 1979 : 45) ;

- l’audiométrie vocale : elle vérifie l’intelligibilité de “mots-tests dont on contrôle l’intelligibilité par la répétition ou d’autres moyens tels que la désignation d’objets, le dessin, l’évocation gestuelle...” (Billières, 2013). Mais là encore, Guberina lui reproche de ne pas fournir suffisamment de précision quand aux fréquences/tonalités (Renard, 1979).

À partir de ces différents constats, il décide mettre en place un nouveau type d’audiométrie : l’audiométrie verbo-tonale, combinant des “signaux de nature linguistique” (**verbo**) fournissant des indications de nature fréquentielle/**tonale** (ibid. : 47).

De là découle la notion d’*optimale* découverte par Guberina : “un son de parole ou un mot est mieux perçu et compris dans une octave déterminée” (Billières, 2013), une octave correspondant à “l’intervalle entre deux sons dont l’un est situé à une hauteur double du premier” (Renard, 1979 : 122), par exemple 100 Hz - 200 Hz, 250 Hz - 500 Hz, etc. [u] sera mieux perçu entre 150 Hz et 300 Hz alors que [i] sera mieux perçu entre 3200 Hz et 6400 Hz. En effet, le cerveau ne perçoit que certaines parties du spectre d’un son (compris grosso modo entre 16 Hz et 16 000 Hz) et joue un “rôle structuro-global” dans la communication (Billières, 2013). Ainsi, de même que pour les malentendants, il va falloir rééduquer les apprenants de L2 dont le système perceptif structuro-global est biaisé par la LM.

b) L’importance fondamentale du corps et de la prosodie

“La production des sonorités parolières engage la participation de l’ensemble du corps” (Billières, 2002 : 38). Cette assertion doit accompagner le praticien verbo-tonaliste en particulier, l’enseignant de FLE en général, tout au long des activités phonétiques qu’il met en place. De fait, la parole, le son, est le résultat d’un mouvement corporel, d’une tension, d’une détente des muscles, des tendons, des ligaments (Billières, 2013). Mais ces mouvements ne sont pas “circons crits dans la zone des

organes dits de la phonation” (Billières, 2002 : 43) et concernent au contraire le corps dans son entier dont les gestes paraverbaux ponctuent tout discours, chaque intonation, et rythment nos énoncés. Nous irons plus loin en affirmant même que “le geste peut être facilitateur pour la réalisation d’un son, d’un rythme ou d’un mouvement intonatif défectueux” (Billières, 2013). La méthode verbo-tonale joue alors sur la relation naturelle entre macro-motricité (motricité globale du corps) et micro-motricité (motricité fine des organes articulateurs).

“L’intonation relie entre eux tous les sons et porte l’unité de la phrase” (Billières, 2013). Il s’agit des éléments suprasegmentaux constitués de données physiques (hauteur, intensité, durée) et organisant les éléments segmentaux dans le temps grâce aux structures rythmiques et aux pauses (Billières, 2013; 2002). Rythme et intonation sont donc intrinsèquement liés et la prise en compte de ces paramètres est essentielle pour la bonne perception/restitution des voyelles et des consonnes (ibid.).

c) Principes généraux

Examinons les principes généraux qui sous-tendent la correction phonétique par la méthode verbo-tonale. L’enseignant va diagnostiquer les erreurs affectant les voyelles et les consonnes sur deux axes de travail (Billières, 2013) :

- l’axe de la tension ;
- l’axe clair/sombre.

La tension est définie par Renard (1979) comme “l’énergie neuro-musculaire dépensée pour produire la parole” (127). Les sons peuvent ainsi être classés selon des critères de tension et les erreurs résulter d’un excès ou d’un manque de cette dernière que nous noterons respectivement T+ et T- (Billières, 2013).

L’axe clair/sombre fait référence au timbre d’un son, soit “l’impression subjective globale qu’il produit chez un individu” (ibid.). Le timbre résulte de la composition spectrale du son, de ses zones de fréquences renforcées (appelées *formants*). Il ne faut donc pas confondre timbre et hauteur, cette dernière se référant uniquement à la fréquence fondamentale (F0 : fréquence de vibration des plis vocaux)

de la voix, pouvant être perçue aiguë ou grave. Les timbres sont relatifs entre eux et un son peut donc être perçu plus ou moins clair ou sombre par rapport à un autre, respectivement C+ et C- (ibid.).

Nous verrons que les erreurs sont majoritairement dues à un problème de tension ou à un écart sur l'axe clair/sombre, même si elles peuvent porter sur les deux axes simultanément. Le rôle de l'enseignant sera donc de diagnostiquer en temps réel sur quel axe se trouve l'erreur et d'y remédier avec les techniques de la méthode verbo-tonale par approximations successives (Billières, 2013).

Quatre types de diagnostics sont possibles :

- l'erreur affecte la tension des consonnes : l'apprenant substitue une consonne par une autre en raison d'un problème de tension.

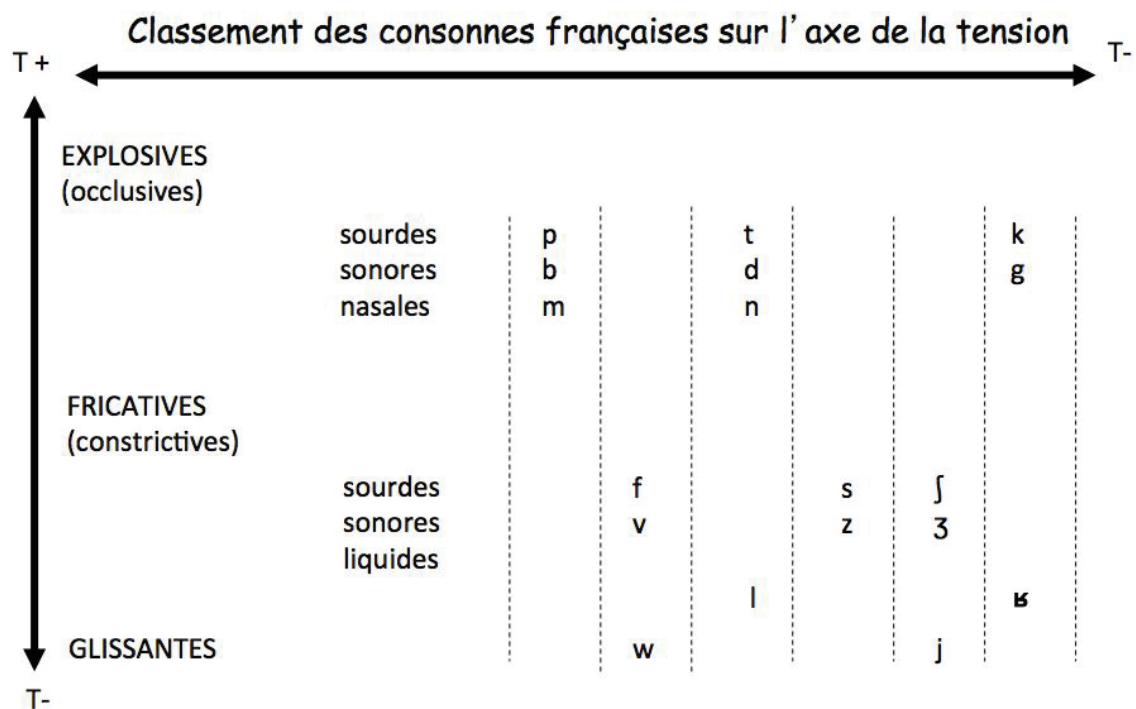


Figure 1 : classement des consonnes françaises sur l'axe de la tension (Billières, 2013).

Cette figure présente les consonnes françaises classées selon leur tension : nous voyons que les plus tendues sont les occlusives alors que les plus relâchées sont les “glissantes” ou semi-consonnes. Les antérieures sont aussi plus tendues que les postérieures (au niveau du point d'articulation). Les fricatives sont au milieu. De même, les sourdes sont

plus tendues que leurs homologues sonores. Ce classement permet de corriger les consonnes entre elles (Billières, 2013).

- l'erreur affecte la tension des voyelles : la substitution d'une voyelle par une autre peut être due à un problème de tension (ex: "un peu" prononcé "un pou").

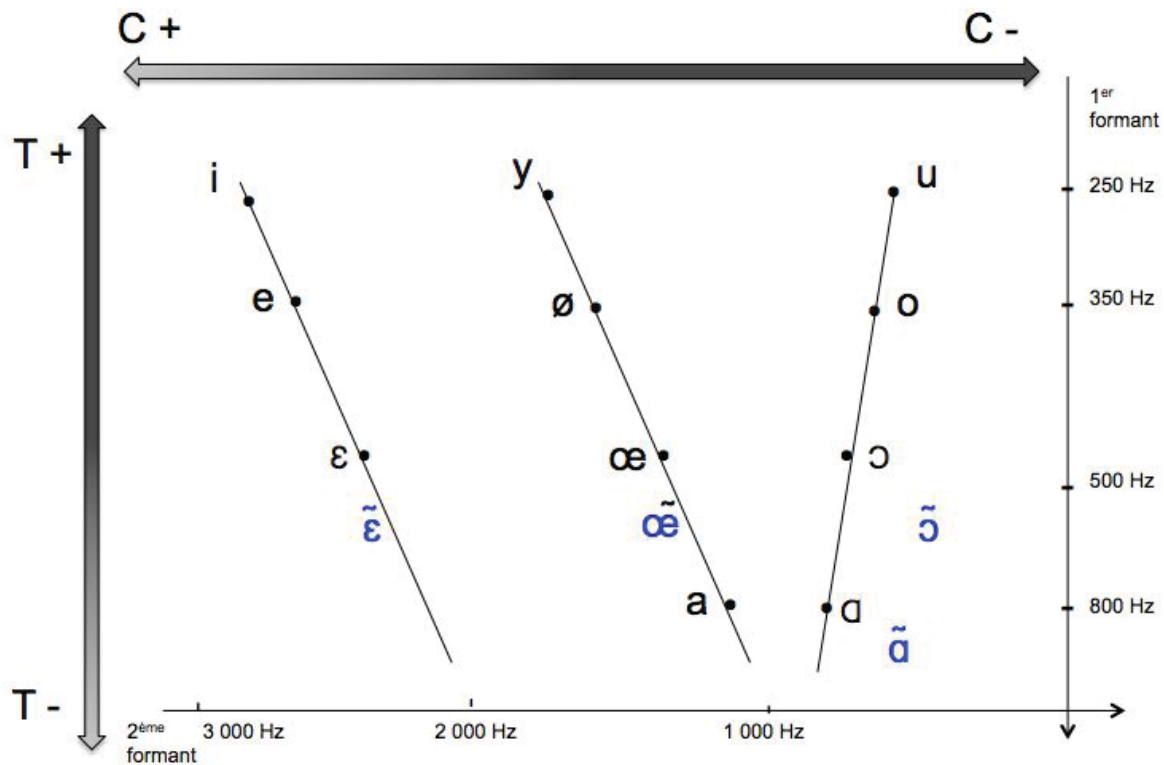


Figure 2 : classement des voyelles françaises sur l'axe clair/sombre et sur l'axe de la tension (Billières, 2013).

Comme le montre cette figure, la tension des voyelles varie selon l'aperture de la bouche, les voyelles plus fermées étant plus tendues (T+) et celles plus ouvertes étant plus relâchées (T-).

- l'erreur affecte l'axe clair/sombre des voyelles : cet axe se décline horizontalement sur la figure 2. Un son vocalique est d'autant plus clair (C+) qu'il est situé à l'avant de la bouche et d'autant plus sombre (C-) qu'il est situé

en arrière (Billières, 2013). Notons par exemple des erreurs communes du type “bu/bout”, “peur/père”, etc.

- l’erreur affecte l’axe clair/sombre des consonnes : ces dernières peuvent exercer une influence (grâce au phénomène de coarticulation) sur le timbre des voyelles qu’elles précèdent. Certaines consonnes sont ainsi “éclaircissantes” : elles valorisent les fréquences aiguës de la voyelle qui suit ; d’autres sont “assombrissantes” : elles mettent en valeur les fréquences graves de la voyelle suivante (Billières, 2013).

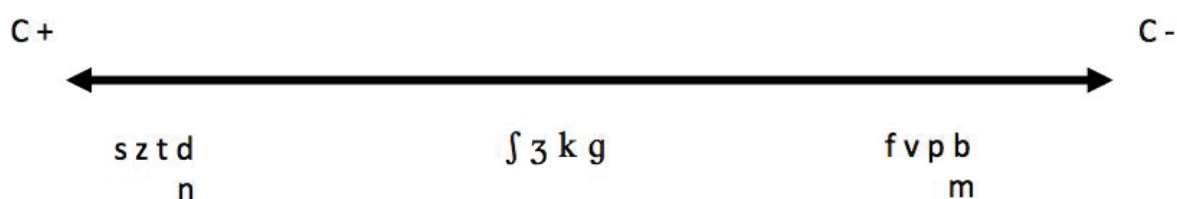


Figure 3 : classement des consonnes françaises sur l’axe clair/sombre (Billières, 2013)

Comme le montre la figure 3, les consonnes dentales/alvéolaires sont les plus “éclaircissantes” alors que les labiales et labio-dentales sont les plus “assombrissantes”. En outre, les fricatives sont C+ par rapport aux occlusives et les sourdes sont C+ par rapport aux sonores.

d) Procédés de correction des voyelles et consonnes

Une fois le diagnostic posé, regardons quels sont les trois grands procédés de correction :

- la prosodie : “toute voyelle ou consonne est insérée dans un mouvement rythmico-intonatif et en subit l’influence” (Billières, 2013). C’est pourquoi un rythme accéléré permettra d’augmenter la tension (T+) des voyelles et des consonnes ; un rythme ralenti aura l’effet inverse (T-). Les voyelles placées dans une syllabe accentuée, se trouvant ainsi en sommet intonatif, auront une tension renforcée (T+) et un timbre “éclairci” (C+), alors qu’en syllabe atone (creux intonatif) ce sera le contraire (T- et C-). De manière plus générale, une intonation montante renforcera la tension (T+) des consonnes et la “clarté” (C+)

des voyelles alors qu'une intonation descendante renforcera le relâchement (T-) et "l'assombrissement" (C-) des consonnes et voyelles (Billières, 2013).

- La phonétique combinatoire (ou coarticulation) : les sons s'influencent réciproquement, notamment dans une même syllabe. Considérons alors la figure suivante :

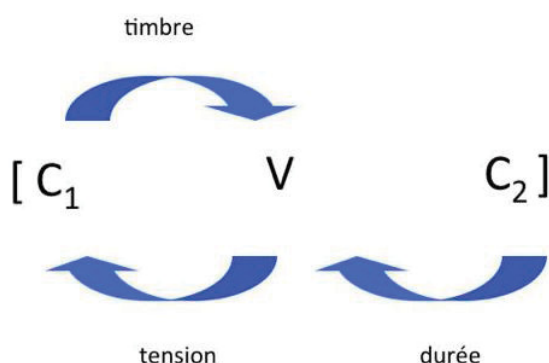


Figure 4 : *l'influence réciproque des sons à l'intérieur de la syllabe* (Billières, 2013).

Voici le schéma d'une syllabe fermée en français, CVC (consonne-voyelle-consonne), où C_1 représente l'attaque, V le noyau vocalique, et C_2 la coda :

- C_1 va jouer un rôle "assombrissant" ou "éclaircissant" sur la voyelle qui suit,
- V va permettre de modifier la tension de la consonne précédente,
- C_2 va modifier la durée de la voyelle : ce sont les consonnes [v], [z], [ʒ] et [ʁ] qui vont permettre d'allonger la durée et donc de corriger notamment les voyelles françaises prononcées diphtonguées (Billières, 2013).

- la prononciation nuancée : ce procédé consiste à proposer un son qui se trouve à l'opposée de l'erreur commise par l'étudiant. L'enseignant va proposer des timbres intermédiaires par rapport au son-cible, voire dans le cas de la prononciation déformée, remplacer le son cible par un autre phonème avant de s'en rapprocher par tâtonnements successifs (Billières, 2013).

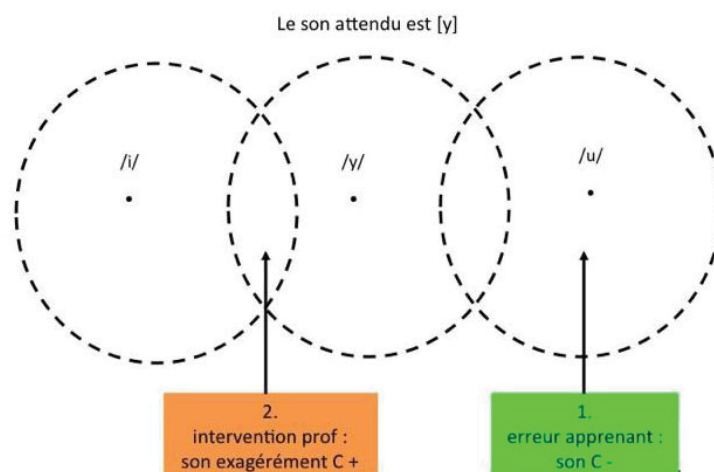


Figure 5 : les aires de dispersion et la prononciation nuancée (Billières, 2013).

Nous voyons que si le son cible est le /y/, il possède une “aire de dispersion”, soit “l’espace dans lequel un locuteur perçoit et catégorise un son en particulier” (Billières, 2013). Certaines aires de dispersion se chevauchent permettant à l’enseignant de “glisser” d’un son vers l’autre. C’est le cas si l’apprenant prononce [i] plutôt que [y], le praticien lui proposera alors de répéter un son intermédiaire C+, et inversement si l’apprenant prononce [u].

Enfin, il faut prendre en compte la position du segment à corriger : les consonnes sont placées en début d’énoncé ou de syllabe pour renforcer la tension (T+) et en fin d’énoncé ou de syllabe pour réduire la tension (T-) ; les voyelles sont placées en syllabes accentuées pour “éclaircir” leur timbre (C+).

La “gestualité accompagnatrice” (Billières, 2013) est consubstantielle au travail verbo-tonal puisqu’il y a une relation intrinsèque entre la parole et le geste mais nous allons y revenir dans le point suivant.

Notons que ces différents procédés peuvent se combiner entre eux, et résumons dans un tableau ce que nous venons de voir jusqu’à présent :

Tableau 4 : *résumé des procédés de correction* (Renard, 1979 : 96).

Correction des voyelles	
<i>Pour assombrir le timbre</i>	<i>Pour éclaircir le timbre</i>
<ul style="list-style-type: none"> - creux intonatif - chuchotement - entourages facilitants avec labiales sonores en priorité [b], [m], [v] 	<ul style="list-style-type: none"> - sommet intonatif - entourages facilitants avec dentales sourdes en priorité [s], [t]
Correction des consonnes	
<i>Pour relâcher</i>	<i>Pour tendre</i>
<ul style="list-style-type: none"> - position intervocalique ou finale - consonne correspondante moins tendue (prononciation déformée) - entourages facilitants avec [a] 	<ul style="list-style-type: none"> - position initiale - consonne correspondante plus tendue - entourages facilitants avec [i] ou [é]

e) Procédés de correction des paramètres prosodiques

“La correction phonétique doit [...] être intégrée à l’étude globale de la langue” (Renard, 1979 : 59). Les sons ne sont jamais travaillés de façon isolée mais insérés dans un schéma rythmico-mélodique particulier. Il faut donc veiller à ce que l’apprenant reproduise le plus fidèlement possible ce schéma car “une erreur portant sur le rythme ou l’intonation est immédiatement repérée par un natif” (Billières, 2013), et car il conditionne un travail efficace sur les voyelles et les consonnes. L’intonation est surtout liée à la fréquence de vibration des plis vocaux et dépend des fréquences basses, inférieures à 300 Hz (Renard, 1979). En outre, elle est fortement liée aux facteurs affectifs (tels que la colère, la joie, la peur...) qui modifient ses paramètres (ibid.). C’est pourquoi Renard (1979) estime qu’il faut avoir recours le plus possible à des situations affectives pour un travail phonétique sur la prosodie efficace. Billières (2013) ajoute qu’il faut travailler des “groupes rythmiques courts” de 4 syllabes au plus, pour ne pas surcharger la mémoire de travail (un système de stockage temporaire de l’information afin qu’elle soit traitée rapidement) de l’apprenant.

Plusieurs procédés existent pour corriger des paramètres prosodiques erronés :

- l’enseignant peut avoir recours à des logatomes, “groupe phonique sans valeur significative” (Renard, 1979 : 121) de type “la la la” ou “da da da”. Ce procédé permet de “reproduire la mélodie sans les phonèmes” (ibid. : 65) sans accès au sens, ce qui

permet à l'apprenant de traiter seulement l'information audio-phonologique (Billières, 2013) ;

- la gestualité accompagnatrice des mains peut s'avérer utile pour travailler le rythme par des exercices de "scansion syllabique", ou battement (Billières, 2013; Renard, 1979)

;

- les mouvements intonatifs peuvent être travaillés par la technique de "construction par échelon" (Renard, 1979 : 66) ou "découpage régressif" (Billières, 2013) ou progressif : on part respectivement de la dernière syllabe du groupe rythmique en remontant vers la première et inversement.

4) Les autres méthodes de correction phonétique

Les trois méthodes que nous venons de présenter sont les plus couramment employées aujourd'hui mais d'autres approches plus "alternatives" peuvent constituer un appui complémentaires en correction phonétique.

a) La suggestopédie

Mise au point par le psychiatre Georgi Lozanov dans les années 1970, cette approche s'appuie sur la science de la suggestion et des techniques telles que la relaxation, le bien-être, la respiration, la musique et la chanson ainsi que la multi-sensorialité pour "lever les blocages et inhibitions et pour maximiser les capacités de mémorisation" (Lauret, 2007 : 125).

b) Le Silent Way

Cette approche a été développée par Caleb Gettegno (1911-1988) et est une "méthode d'enseignement général" (Lauret, 2007 : 119). En ce qui concerne l'enseignement de la prononciation, elle prône l'absence de modèle produit par l'enseignant qui doit rester le plus silencieux possible. Les apprenants sont ainsi amenés à découvrir par eux-mêmes les éléments introduits et à gérer leur apprentissage en

autonomie. Le Silent Way s'appuie en outre sur un matériel spécifique fait de tableaux, de couleurs correspondant aux sons, d'un pointeur et de bâchettes (ibid.).

c) La chanson

La chanson constitue un “jeu vocal impliquant physiquement plus fortement l'individu que la parole” (Lauret, 2007 : 125). Bien que régulièrement utilisée en classe, elle est peu travaillée en suivant un objectif phonétique (ibid.). Elle doit cependant être utilisée en respectant certaines conditions : adaptation au niveau des apprenants, chansons plutôt lentes et extraits travaillés pouvant être courts, respect de la parole naturelle en ce qui concerne le rythme et l'accentuation, travail sur une caractéristique segmentale ou suprasegmentale par chanson (Lauret, 2007). Les apprenants, plutôt que de chanter à voix haute, peuvent tout à fait chanter en “playback” ou “lip-synchronisation”, réglant ainsi leur articulation au plus proche de ce qu'ils entendent (ibid.).

Nous avons, dans ce deuxième chapitre, parcouru les principales méthodes de correction phonétique qui s'offrent à l'enseignant aujourd'hui. Elles ont toutes des avantages et des inconvénients mais l'enseignant pourra s'appuyer sur les points forts de chacune d'entre elles. Le plus important, finalement, est de “trouver rapidement quel(s) est/sont le(s) moyen(s) le(s) plus efficace(s) face à l'erreur de l'apprenant” (Abry et Veldeman-Abry, 2007 : 51). Nous avons choisi pour notre travail de nous appuyer principalement sur la méthode verbo-tonale en fil rouge et c'est pour cela que c'est celle que nous avons le plus développée. Mais nous nous sommes également appuyés sur la plupart des autres approches dans la construction de nos séquences pédagogiques dont nous parlerons plus tard.

Ces différentes méthodes ne sauraient fonctionner efficacement sans une prise en compte détaillée du public auquel nous souhaitons les soumettre : dans notre cas, des apprenants lusophones brésiliens. Il nous apparaît alors utile de prendre en compte leurs spécificités phonétiques et de les soumettre à une analyse contrastive avec le français. C'est ce dont nous allons traiter dans le chapitre suivant.

III) Analyse contrastive des systèmes phonologiques portugais et français

Nous analyserons d'abord séparément les “profils phonologiques” de l'apprenant lusophone brésilien puis du locuteur français. Nous étudierons les aspects segmentaux et suprasegmentaux de ces deux langues, en nous concentrant essentiellement sur les systèmes vocaliques puisque c'est le sujet de notre travail. Enfin, nous mènerons une analyse contrastive afin de faire ressortir les principales différences et similitudes entre portugais brésilien et français, afin de nous guider plus efficacement dans notre travail d'ingénierie pédagogique.

1) Le profil phonologique de l'apprenant brésilien

a) Niveau segmental

Les traits vocaliques et prosodiques des différentes variantes du portugais (européenne, brésilienne, africaine) sont très différents ; nous considérerons donc le système phonologique du portugais brésilien (dorénavant PB) uniquement.

Le PB dispose de sept voyelles orales en syllabe tonique (position dans laquelle on trouve peu de variation régionale au Brésil, surtout au niveau des voyelles médianes) : les voyelles antérieures non arrondies fermées et mi-fermées/ouvertes [i,e,ɛ], la voyelle centrale non arrondie ouverte [a], et les voyelles postérieures arrondies fermées et mi-fermées/ouvertes [u,o,ɔ] (Roberto, 2016).

Tableau 5 : *voyelles toniques du PB (d'après Cristófar-Silva, 2015 : 79).*

Voyelle	Antérieure		Centrale		Postérieure	
	Arrondie	non arrondie	Arrondie	non arrondie	Arrondie	non arrondie
Fermée		i			u	
Mi-fermée		e			o	
Mi-ouverte		ɛ			ɔ	
Ouverte			a			

Les voyelles atones du PB peuvent être prétoniques (antérieures à la syllabe tonique) ou postoniques (postérieures à la syllabe tonique), ces dernières pouvant apparaître en position finale ou non finale de mots. Ces voyelles souffrent d'une variation dialectale importante (ibid.) qui peut tendre à leur ouverture ou à leur fermeture.

Les voyelles atones prétoniques du PB :

Il s'agit des mêmes voyelles que les toniques. On peut néanmoins noter que les voyelles prétoniques [i,e,a,o,u] sont généralement prononcées de manière identique dans toutes les variétés de PB, bien que le couple [e,o] puisse se transformer en [i,u] ou [ɛ,ɔ] en position prétonique dans certains dialectes (Cristófaró Silva, 2003). [ɛ,ɔ] apparaissent toujours en position prétonique dans tous les dialectes dans les formes dérivées avec les suffixes “-mente, -inh, -zinh, -íssim”. Roberto (2016) souligne également que les voyelles médianes prétoniques sont généralement plus fermées dans les régions Sud et Sud-Est, alors qu'elles sont plus ouvertes au Nord et Nord-Est.

Les voyelles atones postoniques du PB :

En position finale, les voyelles postoniques sont représentées orthographiquement par i,e,a,o. La majorité des locuteurs brésiliens prononcent ces voyelles distinctement des voyelles toniques et prétoniques : [ɪ,ə,ʊ] à la place de [i,e,a,o], bien que certains dialectes (peu nombreux, mais c'est parfois le cas au Paraná et donc à Curitiba) conservent ces dernières (Cristófaró Silva, 2003). En position médiane (dans les mots paroxytons), les voyelles postoniques sont produites avec plus de variation (sociolinguistique, de registre...) : [o,ɔ] sont généralement réduites à [ʊ] dans le registre informel, de même que le “e” graphique est réduit à [ɪ,ɨ] voire s'efface (Roberto, 2016).

Ce phénomène de réduction vocalique en position prétonique et postonique n'existe pas en français et il faudra être attentif à cet élément dans la construction du matériel de correction phonétique et pendant la correction même.

Les voyelles nasales du PB :

D'après Cristófaró Silva (2003), les voyelles nasales du PB sont [ĩ,ẽ,ã,õ,ũ] : 4 voyelles fermées dont deux arrondies, et une voyelle ouverte centrale non arrondie. Le français présente pour information seules trois voyelles nasales (cf. III.2.a) dont deux sont absentes du système du PB : la voyelle antérieure mi-ouverte non arrondie [ɛ̃] et la voyelle postérieure ouverte arrondie [ɔ̃]. Cristófaró Silva (2003) explique que dans certains cas, l'articulation ou pas de la voyelle nasale relève d'une variation dialectale sans modifier le sens du mot (ex : j[a]nela/j[ã]nela) : il s'agit du phénomène de nasalité. Il apparaît lorsqu'une voyelle orale est suivie par une des consonnes nasales [m,n,ɲ] (ex : c[ã]ma, c[ã]na, m[ã]nha). Ce phénomène est plus perceptible avec la voyelle [a] et est plus courant au Nord-Est qu'au Sud. En outre, à l'inverse du français, un appendice nasal homorganique à la console suivant la voyelle nasale peut apparaître dans certains dialectes du PB (ex : [ˈbõmbə], [ˈtõntə], [ˈkõŋgə] respectivement pour "bomba, tonta, conga").

Les semi-voyelles du PB :

Les semi-voyelles sont des éléments qui partagent à la fois des caractéristiques des sons vocaliques et consonantiques. Elles ne sont jamais noyau de syllabe mais sont toujours réalisées conjointement à une voyelle. Le PB en possède deux : [ɪ] et [ʊ] ou [j] et [w] (Cristófaró Silva, 2003 ; Roberto, 2016), apparaissant par exemple dans les mots "cais", "papéis", "dois", "pau", "eu", "dei", etc. Elles "correspondent" respectivement aux voyelles [i] et [u]. Dans la même syllabe peut apparaître une voyelle accompagnée d'une semi-voyelle. Machado (2012, cité par Roberto, 2016 : 81) explique qu'il y a diphtongaison quand "deux segments vocaliques [qui se suivent] assument des caractéristiques distinctes dans leur réalisation"⁸. Deux types de diphtongues apparaissent en PB : les diphtongues décroissantes voyelle + semi-voyelle et les diphtongues croissantes semi-voyelle + voyelle. Il est intéressant de noter également

⁸ "dois segmentos vocálicos [contíguos] assumem características distintas na sua realização"

que les brésiliens diphtonguent souvent les voyelles nasales (diphtongues décroissantes), ce qui peut se retrouver dans l'interlangue de l'apprenant de FLE.

b) Niveau suprasegmental

Le PB dispose d'un accent lexical (non fixe et affectant chaque mot lexical de la phrase). Les mots peuvent se trouver en position "faible" (à l'intérieur d'un groupe rythmique) ou "forte" (en fin de groupe rythmique). En position "faible", les corrélats acoustiques de la syllabe accentuée sont l'intensité et la durée (De Moraes, 1998) ; en position "forte", où l'accent lexical se superpose à l'accent de frontière, la fréquence fondamentale s'ajoute à l'intensité et à la durée (ibid.). C'est le corrélat acoustique par excellence de l'accent de frontière (de la phrase ou de l'énoncé), devant la durée puis l'intensité (ibid.).

C. Seara et al. (2015) soulignent que la distribution de l'accent primaire en PB est assez prévisible : il ne peut affecter que les trois dernières syllabes des mots. En plus de cela, la majorité des mots sont des paroxytons (accent sur l'avant-dernière syllabe du mot). Les proparoxytons (accent sur l'antépénultième syllabe) sont assez peu fréquents, et les oxytons (accent sur la dernière syllabe) occupent une place intermédiaire, l'accent "tombant" alors sur des syllabes fermées par des consonnes ou par des voyelles dans les mots d'origine étrangère (ibid.). En parallèle, un accent secondaire affecte les syllabes prétoniques et est guidé par la règle de l'alternance rythmique entre syllabes "fortes" et "faibles", allant de droite à gauche du mot en partant de la syllabe tonique (De Moraes, 1998).

En outre, il existe en PB des "groupes de force" (Seara et al., 2015 : 129) composés d'au moins deux mots mais prononcés sans pause et portant une seule syllabe tonique, ce que Martin (2002) appelle les "mots prosodiques" (27), ce qui survient toujours avec les clitiques. Câmara Jr. (1977, cité par Seara et al., 2015) présente une échelle d'accent avec quatre degrés selon qu'il impacte une syllabe atone postonique (0), une syllabe atone prétonique (1), une syllabe tonique de plus faible intensité (2) et une syllabe tonique de plus forte intensité (3).

Notons enfin que l’alternance entre l’accent de phrase et l’accent lexical peut être utilisée par les locuteurs pour placer l’emphase sur un mot en particulier (De Moraes, 1998).

2) Le profil phonologique du locuteur français

a) Niveau segmental

La question de la norme à enseigner est épineuse mais indispensable à prendre en compte pour l’enseignant. Il s’agit de choisir quel “input” les apprenants vont recevoir, en perception, et selon quel “output” ils seront évalués, en production. Doit-il s’agir de la même norme pour les deux ? Pour conserver une cohérence didactique, nous considérons que oui. Detey et Lyche (2016) soulignent à ce propos la mobilité accrue des personnes et la variation du français oral dans l’espace francophone. Les auteurs estiment que :

“les enseignants doivent s’accorder sur un modèle de base à fournir à leurs apprenants, modèle de production qui leur assurera la plus grande compréhensibilité dans l’espace francophone, et qui leur permettra de comprendre le plus grand nombre de francophones en perception, à défaut d’être un français absolument « neutre », d’un point de vue géographique ou social, puisque une telle variété n’existe pas” (24).

C’est à partir des années 2000 que les linguistes ont commencé à mentionner le “français de référence” (FR) : une référence commune “utile à l’élaboration de modèles pédagogiques” (ibid. : 25), n’excluant pas l’existence des autres variantes. Le système vocalique de référence du français peut ainsi être décrit à l’aide du tableau suivant :

Tableau 6 : *inventaire vocalique du FR (Detey et al., 2016 : 25).*

Voyelle			
	antérieure non arrondie	antérieure arrondie	postérieure
fermée	i	y	u
mi-fermée	e	ø	o
mi-ouverte	e ě	œ	ɔ ɔ̃
ouverte	a		ɑ̃

À noter que le schwa [ə] est absent de ce tableau car, comme le notent Walter (1988) ou encore Lauret (2007), l’articulation de cette voyelle sur le plan phonétique se confond le plus souvent avec [ø] ou [œ] et ne semble pas présenter un intérêt didactique certain dans notre contexte d’enseignement. De plus, alors que le français standard classique compte 15 voyelles, deux d’entre elles ont quasiment disparu aujourd’hui et ne font pas partie du FR : la /ɑ/ a remplacé le /ɑ̃/ et le /ẽ/ a substitué le /œ̃/, ces oppositions n’étant productives que dans certaines régions (Abry et Veldeman-Abry, 2007 ; Lauret, 2007). Le système vocalique du FR possède donc 13 voyelles actuellement : 10 voyelles orales et 3 voyelles nasales. Notons aussi la présence de trois semi-voyelles : /j/, /w/ et /ʷ/, sons à caractère vocalique mais à fonction consonantique (ne pouvant pas être noyau de syllabe).

Les traits généraux du vocalisme français sont l’antériorité (8 voyelles antérieures sur 13), la labialité (8 voyelles arrondies), la nasalité (les voyelles orales et nasales sont clairement distinguées) et la tension (langue à articulation tendue dépourvue de diphtongues) (Léon, 2014).

Les voyelles du français peuvent apparaître en position “forte”, soit accentuée dans la dernière syllabe du groupe rythmique, “intermédiaire”, en finale de mot non accentué mais accentuable, ou “faible”, dans toutes les autres positions (Wioland, 1991 ; Pagel et al., 2012). Ces positions vont légèrement influencer leur réalisation : en position inaccentuée (“faible”), les voyelles médianes auront un timbre intermédiaire et seront remplacées par les archiphonèmes /E/, /OE/ et /O/, plus utiles d’un point de vue didactique (Lauret, 2007). En outre, “les oppositions /OE/E/ et /OE/O/ sont beaucoup plus importantes que les distinctions entre [e/ɛ], [ø/œ] et [o/ɔ]” (ibid. : 66). En syllabe accentuée (position “forte”), “il faut considérer le type de syllabation” (Léon, 2014 :

118), “ouverte” (syllabe se terminant par une voyelle) ou “fermée” (syllabe se terminant par une consonne. C’est alors “la loi de distribution complémentaire” ou “la loi de position” (ibid.) qui va s’appliquer : la voyelle est ouverte en syllabe accentuée fermée ; la voyelle est fermée en syllabe accentuée ouverte (Léon, 2014). Toutefois, cette loi n’est qu’une tendance puisqu’il existe de nombreuses exceptions régies par l’étymologie et la graphie (Lauret, 2007 ; Léon, 2014).

Pour terminer cette analyse segmentale, nous allons explorer les voyelles sous un angle acoustique (ce que la méthode verbo-tonale prend pleinement en compte). Remarquons tout d’abord qu’en syllabe accentuée (position “forte”), “la voyelle ne subit aucune influence du voisinage et se réalise avec l’ensemble de ses traits articulatoires et acoustiques tels qu’ils sont décrits dans les manuels de phonétique” (Paget et al., 2012 : 101). Nous avons vu que toutes les voyelles du français étaient tendues. On peut également les classer selon le trait “clair/sombre” : “plus la cavité est petite, plus le son est aigu, plus la cavité est grande, plus le son est grave” (Abry et Veldeman-Abry, 2007 : 30), ce qui peut être mis en relation avec les valeurs du deuxième formant (F2), plus ce dernier est élevé, plus la voyelle est “claire”, et inversement. [i] est donc le son le plus “clair” du français, et [u] le plus “sombre” (ibid.). Notons enfin que les voyelles nasales sont respectivement plus “sombres” que leurs équivalentes orales (ibid. ; Billières, 2013).

b) Niveau suprasegmental

Le français ne dispose pas d’accent lexical mais d’un accent de frontière : “l’accent est placé [...] sur la voyelle de la dernière syllabe prononcée du mot ou groupe de mots” (Abry et Veldeman-Abry, 2007 : 13), aussi appelé “groupe rythmique” (ibid.). Il s’agit d’un “accent de durée” marqué par “l’allongement de la dernière syllabe du groupe rythmique” (Lauret, 2007 : 47) et réalisé “avec un ton plus bas ou plus haut que les autres voyelles” (Abry et Veldeman-Abry, 2007 : 13). Le rythme du français est “isosyllabique”, c’est-à-dire que “les inégalités en nombre de syllabes des groupes rythmiques [sont compensées] par une modification de débit ou par une pause compensatrice ou un allongement compensateur lorsque la différence du nombre de

syllabes est grande” (Lauret, 2007 : 46). C’est donc un rythme très régulier dans lequel toutes les syllabes inaccentuées ont plus ou moins la même durée (Abry et Veldeman-Abry, 2007).

L’intonation du français (comme pour les autres langues) a un rôle linguistique et expressif (Lauret, 2007). Le premier lui permet de jouer un rôle démarcatif entre les groupes rythmiques (continuations) et de distinguer les interrogations des exclamations et des affirmations (ibid.). À cet effet, Lauret (2007) distingue quatre niveaux de hauteur : le niveau 4 pour la question totale ou la continuité majeure ; le niveau 3 pour la continuité mineure ; le niveau 2 pour la “hauteur usuelle de la voix” (50) ; et le niveau 1 pour la finalité. Toujours est-il que les syllabes inaccentuées sont “plus ou moins plates” (ibid. : 51) et que les syllabes accentuées possèdent “la montée ou la descente [tonale] la plus importante” (ibid.).

3) Analyse contrastive

a) Niveau segmental

Les voyelles orales arrondies antérieures du français /y, ø, œ/ n’existent pas dans le système phonologique du PB. Certaines études suggèrent que ces dernières seraient acquises par les apprenants lusophones dans l’ordre : [y] puis [ø] et enfin [œ] (Seara, da Silva et Nunes, 2016 : 165). Pagel (1996) a toutefois démontré que la délabialisation des voyelles médianes antérieures dans des syllabes inaccentuées inaccentuables (position “faible”) sans opposition phonologique ne gêne pas la compréhension d’un locuteur francophone. Des difficultés peuvent également émerger avec la production des voyelles nasales /ẽ/ et /õ/ plus ouvertes que leurs “équivalentes” en portugais, /ẽ/ et /õ/ (ibid.). En outre, l’assimilation de voisement du portugais dans les schémas VCnasale peut poser des problèmes aux apprenants puisque ce phénomène n’existe pas en français (ibid.). On remarque aussi souvent la présence d’un “léger appendice consonantique après les voyelles nasales” (Pagel, 1996 : 95). En portugais également, les voyelles situées dans les syllabes pré-toniques ou post-toniques peuvent voir leur timbre se modifier (réduction vocalique), ce qui n’existe pas en français et doit donc conduire à une vigilance de l’enseignant. C’est en cela que les apprenants brésiliens ont tendance à

réaliser “les syllabes inaccentuées avec une durée si brève que l’oreille française ne les perçoit pas” (ibid.) et c’est cette chute de syllabe qui complique la compréhension de locuteurs francophones car ne respectant pas l’équilibre temporel propre au rythme du français (ibid.).

Tableau 7 : *cadre comparatif des systèmes vocaliques du PB et du FR.*

Voyelle	Antérieure		Centrale		Postérieure	
	Arrondie	non arrondie	Arrondie	non arrondie	Arrondie	non arrondie
Fermée	y	i ĩ			u ũ	
Mi-fermée	ø	e ě			o õ	
Mi-ouverte	œ	ɛ ẽ			ɔ õ	
Ouverte			a ă		ã	

N.B. : Les voyelles phonologiquement identiques dans les deux systèmes sont en noir.

Enfin, nous avons souhaité conduire une brève analyse contrastive des données acoustiques des voyelles du PB et du FR puisque la méthode verbo-tonale utilise des techniques de correction visant à modifier le timbre. Tubach (1989, cité par Meunier, 2007) et Brito dos Santos (2013 : 76) ont respectivement calculé les valeurs formantiques moyennes des voyelles orales du français et du portugais que nous retranscrivons dans le tableau suivant :

Tableau 8 : *valeurs formantiques moyennes des voyelles orales du FR et du PB.*

		i	y	u	e	ø	o	ɛ	œ	ɔ	a
F1 (Hz)	FR	308	300	315	365	381	383	530	517	531	684
	PB	369	ø	398	511	ø	469	628	ø	602	775
F2 (Hz)	FR	2064	1750	764	1961	1417	793	1718	1391	998	1256
	PB	2348	ø	869	2212	ø	856	1917	ø	1016	1461

On peut noter des différences significatives dans la réalisation spectrale de voyelles supposément identiques entre les deux systèmes (colorées dans le tableau 8) : c’est surtout le cas de [i], [e], [ɛ] et [a]. Les différences les plus significatives impactent le deuxième formant, or c’est généralement celui qui est responsable de la perception “claire” ou “sombre” du son. Globalement, nous soulignerons que les voyelles orales du PB sont C+ par rapport aux voyelles orales du FR. Ainsi, il faut être vigilant à la réalisation acoustique de sons même identiques phonologiquement.

b) Niveau suprasegmental

L’accentuation du PB est lexicale libre et implique les paramètres de durée, fréquence fondamentale et intensité, alors qu’en français l’accentuation s’organise autour du groupe prosodique (Seara, da Silva et Nunes, 2016) et repose en priorité sur les paramètres de durée et de hauteur. De plus, comme nous l’avons vu, le rythme du français est syllabique (isochronie syllabique) alors que le rythme du PB est accentuel (isochronie accentuelle) : cela conduit alors souvent les apprenants brésiliens à accentuer des syllabes normalement atones dans des groupes rythmiques et à utiliser des paramètres acoustiques erronés (comme l’intensité notamment).

Pour terminer notre analyse contrastive, nous souhaiterions citer Pagel (1996) qui a listé les aspects phonétiques auxquels l’enseignant de FLE devra être attentif :

- “- la labialisation des voyelles antérieures labialisées ;
- la réalisation phonétique correcte de toutes les voyelles en syllabes accentuées ;
- la réalisation phonétique correcte de toutes les voyelles en syllabes accentuables ;
- la prononciation des voyelles nasales du français sans appendice consonantique ;
- l’aperture des voyelles orales et nasales ;
- [...]
- la durée des voyelles accentuées et par conséquent, des syllabes accentuées ;
- l’accent par la durée ;
- la place de l’accent car un changement de la place de l’accent peut se produire, par interférence lexicale, dans des mots à trois syllabes ;
- [...]
- la syllabation ;
- le découpage des mots phonétique ;

- l'équilibre rythmique ;
- l'intonation" (p. 118).

Nous avons donc vu dans ce chapitre les caractéristiques phonologiques propres aux systèmes linguistiques vocaliques et prosodiques du PB et du FR, avant de conclure en faisant une brève analyse contrastive, ce qui nous a permis de dégager les principales difficultés qu'auront les apprenants brésiliens lors de la conduite de nos ateliers de phonétique.

Dans cette optique, il nous paraît essentiel de conclure notre cadrage théorique par un chapitre consacré à la mise en place d'un programme d'enseignement de la prononciation. En effet, comment choisir et organiser le matériau linguistique ? Quels types d'activités privilégier ? Quels grands principes mettre en oeuvre ?

IV) La mise en place d'un programme d'enseignement de la prononciation

1) Le travail préparatoire à la mise en place de séances de correction phonétique

a) La question du diagnostic

Lauret (2007) parle "d'évaluation diagnostic" (156) : elle "intervient au début du programme (pour placer l'élève dans un groupe, ou pour définir les contenus du programme), mais peut être régulièrement [menée] pour apprécier l'évolution de l'étudiant" (ibid.). Elle doit faire "l'inventaire des faits phonétiques" représentatifs de la langue cible "tant du point de vue segmental que suprasegmental" (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998 : 96). Elle intervient à la fois au niveau de la perception et de la production. En perception, l'enseignant peut faire passer des tests de discrimination et d'identification, notamment à l'aide de paires minimales et en veillant à varier les contextes et les positions. Il peut aussi proposer des questionnaires invitant l'apprenant à intellectualiser ses difficultés et "son appréciation des caractéristiques segmentales [et suprasegmentales] du français" (ibid. : 157). En production, d'autres outils sont à sa disposition : parole spontanée (l'apprenant porte principalement son attention sur le sens du message ; les capacités de prononciation ne sont pas réellement mises en valeur),

transformations grammaticales avec un rôle morphophonologique (là aussi, l'attention est plus portée sur l'opération grammaticale), répétition (attention seulement portée sur la prononciation) et lecture à haute voix (attention sur la forme, donne des indications sur l'oralisation de l'écrit et les transferts phono-graphiques) (ibid.). Baqué et Estrada (2010) ajoutent que le diagnostic doit “tenter de rendre compte de la complexité de la structuration phonético-phonologique des apprenants” (63) en prenant en compte plusieurs facteurs souvent individuels : contextuels, combinatoires (contextes phonétiques facilitateurs) ou encore stratégiques. C'est ainsi grâce au diagnostic effectué en début de formation que l'enseignant sera en mesure “de déterminer quelles seront la progression et les activités ou techniques les mieux adaptées [...] à l'apprenant” (ibid. : 63).

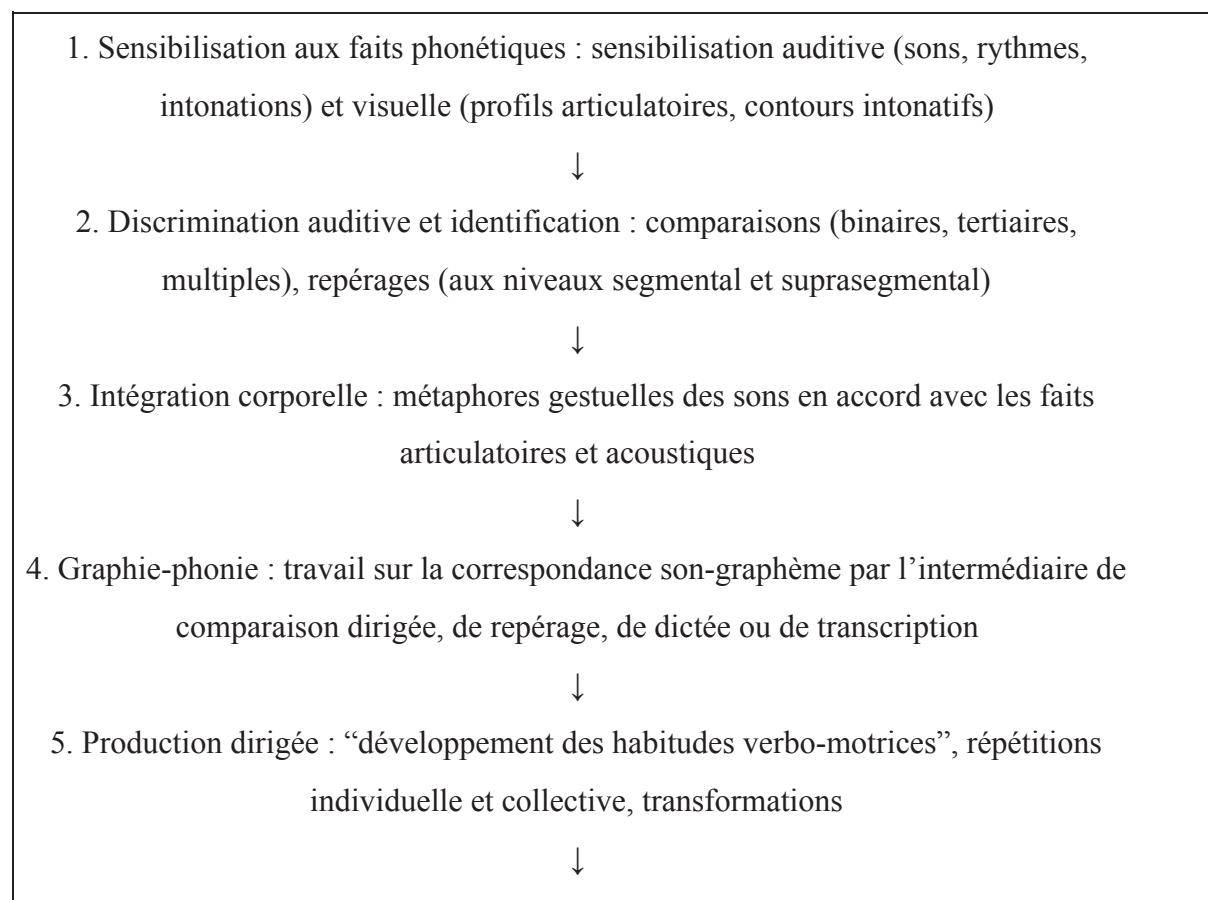
b) La sélection et l'organisation du contenu

Il est tout à fait légitime de se poser la question des critères à utiliser pour choisir les faits phonétiques (segmentaux et suprasegmentaux) à enseigner. Plusieurs propositions ont été faites :

- “exploitation des fonctions démarcative (segmentation), distinctive (distinction des lexèmes à partir des sons), contrastive (mise en relief) et modale (formes déclarative, interrogative, jussive et appellative) dans les cours s'adressant aux débutants (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998 : 41) alors que les “fonctions identificatrice, expressive, discursive et communicative” (ibid.) seraient réservées à des niveaux plus avancés ;
- prise en compte des unités marquées (Eckman, 1981, cité par Champagne-Muzar et Bourdages, 1998), soit des éléments qui impliquent nécessairement la présence d'autres éléments dans un système linguistique donné. Ils constitueraient une plus grande difficulté et devraient alors apparaître en début de formation (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998), même si l'on ne dispose pas d'un inventaire des unités marquées prosodiques à l'heure actuelle (ibid.) ;
- prise en compte de l'analyse contrastive entre deux systèmes linguistiques : il semblerait préférable de commencer l'enseignement par les “différences interlinguales” (Geirut, 1985, cité par Champagne-Muzar et Bourdages, 1998 : 42) car l'enseignement

des similitudes “entraîne l’approximation de la production” (Flege, 1987, cité par Champagne-Muzar et Bourdages, 1998 : 43). Toutefois, les ressemblances entre les deux langues (elles disposent toutes les deux de voyelles nasales et orales et connaissent aussi des différences de timbre dérivées du degré d’ouverture) constituent aussi des “ponts” qui peuvent aider à la compréhension comme premier pas avant la production. Champagne-Muzar et Bourdages (1998) concluent qu’il vaut mieux finalement identifier les faits phonétiques susceptibles de constituer une difficulté pour ses apprenants.

Une fois le contenu sélectionné, il faut l’organiser. Plusieurs “typologies d’exercices et d’activités” (Lauret, 2007 : 132) existent. Les exercices visent un travail de répétition, d’imitation suivant un modèle souvent court et une évaluation de l’enseignant alors que les activités ne sont en général ni répétitives ni évaluatives et visent un travail plus créatif, réflexif et parfois interprétatif, évalué en groupe (Lauret, 2007). Deux grandes typologies existent : celle de Celce-Murcia (1996, cité par Lauret, 2007) et celle de Champagne-Muzar et Bourdages (1998) mais c’est cette dernière qui nous semble la plus juste d’un point de vue didactique :



6. production spontanée

Figure 6 : *Typologie de Champagne-Muzar et Bourdages (1998 : 49-50).*

Nous pouvons noter que cette typologie suit une progression cohérente, “de la perception vers la production, [...] de l’oral vers l’écrit, du plus contraint au moins contraint (Lauret, 2007 : 139). Différents auteurs ajoutent qu’il faut commencer à travailler les voyelles en position accentuées car plus longues et donc plus audibles dans cette position (Abry et Veldeman-Abry, 2007 ; Lauret, 2007) ; qu’il faut aller “de structures syllabiques simples à complexes” (Lauret, 2007 : 139) excepté pour les voyelles nasales qu’il sera plus judicieux de commencer à travailler dans des syllabes fermées qui les allongeront et les rendront plus audibles (Abry et Veldeman-Abry, 2007) tout en réduisant le risque d’appendice consonantique ou de diphtongaison ; qu’il faut ensuite travailler “du plus accentué au moins accentué” (Lauret, 2007 : 139) ; des contextes les plus facilitants aux moins facilitants (ibid.) ; “travailler sur des cibles uniques” (Detey, 2016 : 229) pour éviter une surcharge cognitive. Il faut également retenir que les paires minimales peuvent être travaillées dès le niveau A1, tout comme les correspondances son-graphème (Abry et Veldeman-Abry, 2007).

c) Les objectifs d’enseignement/apprentissage

Champagne-Muzar et Bourdages (1998) présentent deux objectifs primordiaux d’enseignement/apprentissage spécifique à la pratique de la phonétique corrective : l’intelligibilité et l’autonomie de l’apprenant. Le premier revient à permettre à l’apprenant de s’exprimer intelligiblement sans forcément viser une performance optimale ou maximale même si tout dépend des motivations des apprenants et que viser un niveau de maîtrise du locuteur natif/expert peut constituer un objectif (complémentaire) personnel ou de formation (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998 ; Wachs, 2011). Le deuxième objectif est celui de rendre l’apprenant autonome, maître de son apprentissage et ainsi capable de continuer à se perfectionner : pour cela, Champagne-Muzar et Bourdages (1998) citent la “démarche explicative et [...] l’habileté à s’autocorriger” (38). La démarche explicative peut passer par la description

et la conscientisation de faits articulatoires, la présentation de stratégies d'apprentissage (découverte de l'API par exemple) tout en restant dans une présentation simple, succincte et se limitant à la langue enseignée (ibid.). Enfin, le développement de l'autoévaluation de l'apprenant est très utile : elle passe par une très bonne maîtrise en discrimination car "l'autocorrection de la prononciation est tributaire de cette habileté" (ibid. : 40). Elle peut aussi passer par l'autocorrection entre pairs et permettre ainsi à l'apprenant de maîtriser son apprentissage, d'en être conscient.

D'autres objectifs/principes sont à prendre en compte comme le refus de l'intellectualisation de l'apprentissage de la prononciation, toujours partir de l'erreur de l'apprenant en proposant un modèle plus adapté, être patient (Renard, 1979), "adapter la stratégie d'enseignement au profil de l'apprenant et au type de difficulté" (Detey, 2016 : 230) car les sources de difficulté sont multiples (interférences, biais orthographique, charge cognitive trop lourde...) et les profils d'apprenant tout aussi divers, d'où la nécessité de varier les méthodes et techniques employées (représentation visuelle, travail perceptif avec ou sans modification de l'input sonore, explications métalinguistiques, diversification des tâches) (ibid.). Enfin, l'enseignement/apprentissage de la prononciation nécessite un "contrat de confiance" (Detey, 2016 : 232) entre les apprenants et l'enseignant car ses modalités peuvent parfois être déroutantes (gestualité très présente, modification de l'input, répétition et lecture à voix haute, interprétation, travail entre pairs...) et demandent alors un engagement et une motivation forte de l'apprenant (ibid.).

2) La mise en place d'une progression et d'une correction/évaluation en cours de formation

a) La progression

Nous avons vu que le CECRL (2001 ; 2018) propose une "maîtrise du système phonologique" sur six niveaux (A1 à C2) envisagés comme un continuum. Mais l'expérience montre que cette maîtrise n'est pas un "processus linéaire" (Lauret, 2007 : 154). Elle est au contraire marquée par les débuts de l'apprentissage et une exposition significative au matériau sonore, ainsi que par l'acceptation de l'apprenant de modifier

ses habitudes articulatoires (ibid.). Ce principe est cependant difficile à mettre en oeuvre du fait de la prégnance des supports écrits dans les méthodes actuelles. L'enseignement de la prononciation dans des niveaux plus avancés n'a surtout de bénéfice que pour la correction "de mauvaises habitudes insuffisamment prises en compte en début d'apprentissage" (ibid. : 155). De même, à la différence de la grammaire ou du lexique, les contenus phonétiques à maîtriser sont essentiellement les mêmes quelque soit le niveau bien que les activités doivent être adaptées (ibid.). D'autres auteurs tels que Renard (1979) mettent en avant "la nécessité d'une progression lente prenant pour point de départ le système d'erreurs de l'élève" (102).

b) La correction et l'évaluation

Un certain nombre de chercheurs ont proposé des critères afin de sélectionner les erreurs à corriger (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998). Ils ont alors classé les erreurs en trois catégories : erreurs affectant l'intelligibilité du message, erreurs fréquentes (chez un même apprenant ou à l'intérieur d'un groupe linguistique spécifique), et erreurs jugées irritantes (d'un point de vue subjectif de la part d'un locuteur natif/expert) (ibid.). D'autres auteurs ont basé leurs critères selon le niveau de compétence de l'apprenant (Hendrickson, 1979, cité par Champagne-Muzar et Bourdages, 1998) ou selon "des niveaux d'objectif de communication" (LeBel, 1990, cité par Champagne-Muzar et Bourdages, 1998 : 81). La correction en classe peut être intimidante, il est donc nécessaire de dédramatiser cette face de l'enseignement et d'expliquer à l'avance sur quelles modalités elle s'effectuera (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998). Renard (1979) ajoute que la correction devrait être essentiellement individuelle mais qu'il est également possible "d'habituer la classe au jeu de l'auto-critique ou de l'inter-évaluation auditives" (67 ; Lauret, 2007), chacun confrontant sa prononciation avec ses pairs. C'est pourquoi l'enseignant devrait aussi travailler intensément la discrimination auditive afin d'amener ses apprenants à s'auto-corriger et poursuivre le travail hors de la classe (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998) car c'est souvent là que les changements les plus importants se font (Lauret, 2007). Enfin, la correction immédiate est possible mais elle n'est pas à

effectuer en permanence (selon les activités plus ou moins créatives) au risque de nuire à la spontanéité de la communication (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998).

D'autre part, il est important de parler de l'évaluation. Elle a plusieurs visées et "permet de vérifier si les objectifs ont été atteints ou sont en voie d'être atteints (évaluation formative), [...] de vérifier le degré de maîtrise par l'apprenant des objectifs du programme (évaluation sommative) ou d'établir un diagnostic" (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998 : 87). Nous avons déjà mentionné ce dernier qui est généralement effectué en début d'apprentissage. L'évaluation formative a généralement lieu en cours d'apprentissage alors que l'évaluation sommative arrive en fin de formation. Pour ce type d'évaluation, "l'inventaire et le choix de la tâche devraient être un reflet de la matière enseignée et du genre d'exercices auxquels les apprenants ont été exposés dans le cours" (ibid. : 96). Il est important d'évaluer à la fois les habiletés phonétiques réceptives et productives même si les premières sont quelque peu délaissées au profit des secondes (ibid.). En production, trois différentes tâches d'évaluation sont réalisables : "la conversation dirigée, la lecture et l'imitation" (ibid. : 91), cette dernière semblant la moins "biaisée" (tant sur le plan de la transposition du code écrit, du contrôle précis de la production et de son application à tous les niveaux de compétence). Enfin, plusieurs échelles d'évaluation existent outre celle, peu précise, du CECRL : citons celle du ministère de l'Éducation du Québec en six niveaux de nature qualitative, ou celle, plus précise et séparant les sons et la prosodie, de Lapkin (1985, cité par Champagne-Muzar et Bourdages, 1998) et l'OISE (Ontario Institute for Studies in Education) en trois niveaux. De façon générale, il existe une certaine lacune dans l'élaboration de critères et de tests évaluatifs en phonétique corrective, due en partie à la marginalisation de son enseignement (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998).

Nous avons ainsi vu dans ce dernier chapitre quels étaient les paramètres à prendre en compte pour mettre en place un programme d'enseignement de la prononciation. Nous allons justement détailler notre travail d'ingénierie pédagogique dans la partie suivante consacrée à la construction, la mise en place et l'évaluation d'une séance pédagogique.

Partie 2 :

construction, mise en place et évaluation d'une séquence pédagogique

Nous allons voir dans cette partie la construction, la mise en place et l'évaluation d'une séance pédagogique que nous avons consacrée à l'enseignement de la prononciation du système vocalique français. Dans un premier temps, nous expliquerons le protocole de test que nous avons mis en place pour diagnostiquer les principaux écarts phonétiques que notre public en formation pouvait avoir sur le plan segmental, à la fois en perception et en production, puis nous analyserons les différents résultats obtenus en tentant de les interpréter et de les confronter aux données théoriques que nous avons développées dans la partie précédente. Dans un deuxième temps, nous verrons comment nous avons pensé l'élaboration des six séquences pédagogiques que nous avons conduites : nous ferons une analyse détaillée des différentes tâches et activités que nous avons mises en place. Enfin, dans un troisième temps conclusif, nous ferons une évaluation à la fois personnelle et collective (émanant d'un questionnaire passé aux apprenants en fin de formation) afin de discuter des éventuelles difficultés ayant surgi et des objectifs qui ont été remplis ou pas.

I) Travail préparatoire à la mise en place des séquences didactiques

1) Contexte et description du protocole de test

Il nous semblait essentiel et didactiquement plus juste de réaliser un diagnostic de pré-formation, à la fois en perception et en production, car c'est ce qui nous permettra de concevoir des séquences didactiques adaptées à notre public. 15 apprenants souhaitant suivre notre formation ont passé ce test initial. Ils étaient tous Brésiliens et avaient pour langue maternelle le portugais du Brésil, bien que la plupart avaient déjà appris des L2 et L3 (anglais et espagnol majoritairement). Leur âge allait de 18 ans à plus de 50 ans, même si la majorité d'entre eux était des étudiants, principalement dans les filières de Lettres mais aussi de Sciences, certains adultes étant aussi en formation continue, et d'autres étant déjà actifs dans le monde du travail mais fréquentant les cours de langue pour non-spécialistes du Celin-UFPR. Ce public, relativement hétérogène, possédait au moins un niveau début A1 en français. La majorité d'entre eux se classait entre début A1 et fin A2. Certains avaient un niveau plus élevé, notamment une enseignante de FLE du Celin-UFPR possédant un niveau C1 voire C2. Globalement, leurs notions en français étaient donc plus ou moins élémentaires.

Nous avons donc conçu ce test diagnostique pour mettre en lumière leurs principales difficultés et pouvoir y remédier par la suite.

Ainsi, la première partie du protocole⁹ se compose d'un test de perception reposant sur la discrimination auditive de paires minimales. Les apprenants devaient donc dire s'ils entendaient une différence entre les mots ou pas. Pour éviter un biais de « bonne figure » et donc n'avoir que des réponses affirmatives, des paires de contrôle avec des mots identiques ont été insérées. Les mots ont été choisis de façon à ce que les sons cibles alternent entre syllabes ouvertes et fermées (lorsque cela est possible) accentuées. Nous avons privilégié des unités courtes afin de ne pas surcharger la mémoire de travail des participants. Enfin, les deux unités de chaque paire ont été enregistrées dans un schéma rythmico-intonatif similaire afin que toute chose soit égale par ailleurs.

La deuxième partie du protocole contient un test de production dirigée. Elle visait à faire entendre une série de mots isolés puis de phrases en demandant à chaque participant de répéter après chaque mot et chaque phrase, puis de faire le même exercice avec les mêmes listes mais enregistrées et transmises oralement sans support orthographique (afin de tester le biais graphique). Nous avons finalement abandonné l'idée de réaliser un test de production spontanée car cela nous semblait trop difficile pour le niveau de la classe et qu'en outre, la plupart des apprenants se serait surtout concentrée sur le sens du message et non pas sur sa forme, or nous voulions tester les performances phonétiques uniquement.

Les mots isolés du test de production ont été choisis pour que chaque son apparaisse à la fois en initiale, en médiane et en finale (en syllabe ouverte et fermée).

2) Analyse des résultats

Nous n'avons hélas pas pu réaliser ces enregistrements en chambre sourde et la qualité sonore s'en ressent. C'est pourquoi nous n'utiliserons pas de logiciel d'analyse phonétique tel que *Praat* pour interpréter nos résultats. Nous nous en sommes ainsi remis à notre propre perception d'enseignant pour juger de la réalisation plus ou moins juste des sons en production. Nous sommes conscients que le diagnostic aurait pu être enrichi par une analyse acoustique plus précise mais cette tâche d'évaluation des réalisations sonores des apprenants

⁹ présent dans les annexes

constitue néanmoins un bon exercice selon nous, puisque l'oreille de l'enseignant est son principal outil lors des séquences de correction phonétique comme nous le verrons.

a) En perception

Nous avons relevé les principales erreurs de discrimination entre les paires minimales. Il en résulte que 13 apprenants n'ont pas perçu de distinction dans la paire "il pense/il ponce" (/ã/ - /õ/) et 10 apprenants n'ont pas entendu de différence entre "ma main/maman" (/ẽ/ - /ã/) : ceci peut facilement s'expliquer par le fait que le phonème nasal /ã/ n'existe pas en PB et qu'il est ainsi fréquemment confondu avec /õ/ (T+ et C-) ou /ẽ/ (T+ et C+). 10 apprenants n'ont pas réussi à discriminer la paire "le livre/les livres" (/OE/ - /E/). Deux raisons nous apparaissent : le son /OE/ n'existe pas en PB et il est donc plus difficile à percevoir ; ces deux sons apparaissent également en syllabe inaccentuée du groupe rythmique, leurs traits acoustiques sont moins saillants et donc moins perceptibles pour une oreille étrangère, ce qui conforte néanmoins notre idée qu'il faudra travailler chaque son dans différentes positions accentuelles car il s'agit là d'une opposition morphophonologique très importante en français qui distingue le singulier du pluriel. Deux apprenants n'ont pas perçu la différence dans la paire "bus / bis" (/y/ - /i/) : le son /y/ n'existe pas en PB et peut donc être confondu avec /i/ (C+) ou /u/ (C-), bien que dans notre test de perception, tous les répondants ont bien discriminé les paires /y/ - /u/, ce qui nous a surpris car c'est souvent sur cette opposition qu'il y a des erreurs (nous verrons ce qu'il en est en production après). Deux apprenants également n'ont pas fait de distinction dans la paire "père/peur" (/ɛ/ - /œ/) : le son /œ/ n'existe pas en PB d'où la possibilité de le percevoir comme /ɛ/ (C+) ou /ɔ/ (C-) même si ce dernier cas de figure n'est pas apparu dans nos résultats. Enfin, un dernier fait a retenu notre attention : un apprenant à chaque fois a cru entendre une différence dans les paires "beurre/beurre" (/œ/), "menthe/menthe" (/ã/) et "fin/fin" (/ẽ/). Ces résultats ne peuvent pas être considérés comme très significatifs puisqu'il ne s'agit que d'un répondant dans chaque cas, mais ils ont le mérite de montrer que ces trois phonèmes (l'un arrondi antérieur, les deux autres nasals avec des différences de timbres par rapport au PB) peuvent être instables dans le système perceptif du locuteur brésilien. On ne peut pas non plus exclure l'hypothèse de "bonne figure" dans ce cas.

b) En production

Analyse des occurrences lexicales :

Nous avons considéré comme “déviante” toute réalisation s’éloignant trop de la norme, du “prototype”, et dont la prononciation serait considérée par un francophone comme “étrange”, par exemple un [y] tendant plus vers le [u] ou un [oe] tendant trop vers le [ɛ] ou le [ɔ]. Nous sommes conscients des limites méthodologiques de cette approche loin d’être optimale, mais elle nous donne tout de même des résultats intéressants :

Tableau 9 : *nombre d’occurrences “déviantes” en lecture et répétition par unité lexicale.*

Mots	Nombre d'occurrences “déviantes” en lecture	Nombre d'occurrences “déviantes” en répétition
1. Utile	11	5
2. Amuser	8	8
3. Allumer	8	6
4. Salut	4	4
5. Au début	7	6
6. Futur	6	3
7. Ridicule	8	3
8. Huit	12	8
9. Nuit	12	7
10. Europe	7	4
11. Heureux	8	4
12. Demeurer	13	5
13. Amoureux	6	6
14. Chanteuse	1	2
15. Heure	7	2
16. Acteur	3	3

17. Peur	5	2
18. Soeur	7	1
19. Info	9	0
20. Bastingage	11	1
21. Enfin	6	1
22. Bien	1	1
23. Parisien	2	0
24. Mince	8	3
25. Envie	6	0
26. Attentif	7	2
27. Océan	6	2
28. Cliente	3	0
29. Séance	4	0
30. Ondée	8	7
31. Allonger	2	1
32. Japon	0	1
33. Champion	1	2
34. Station	2	2
35. Occasion	2	1
36. Sombre	2	1
37. Monde	1	3

Globalement, nous pouvons déjà noter qu’il y a généralement moins d’occurrences “déviante” en tâche de répétition/imitation qu’en tâche de lecture, ce qui nous conforte dans l’idée que l’écoute est très importante en correction phonétique et qu’elle doit toujours être priorisée en début de formation ou d’activité. Les unités ayant concentré le plus d’erreurs sont “utile”, “huit”, “nuit”, “demeurer”, “bastingage”. Le son [y] a souvent été substitué par le son [u] (C-), voire dans quelques cas par le son [i] (C+), comme dans “au début” (alors

même que [b] est une consonne “assombrissante”). D’autre part, la semi-voyelle [ɥ] a été souvent mal réalisée et interprétée comme [w] (C-) (bien que certaines variétés linguistiques acceptent ces productions, comme le français de Belgique), à la fois en lecture et en répétition ; il faudra donc être vigilant par rapport à ce segment. Les sons [ø]/[œ] ont souvent été substitués par leurs équivalents non-arrondis antérieurs [e]/[ɛ] (C+) ou postérieurs [o]/[ɔ] (C-), plutôt en médiane ou finale de mot. Dans certains cas, [œ] a été remplacé par [a] (T- et C-) dans “heure” ou “soeur”. Dans les mots “info”, “bastingage”, “enfin” et “mince”, la syllabe -in a été réalisée de deux façons différentes : soit avec un i nasalisé [ĩ] (plus petite aperture que le [ẽ] français) + [n] prononcé, soit avec [ã] (étonnant puisque ce son n’existe pas en PB, serait-ce de la surcorrection ?) dans quelques occurrences. *A fortiori* nous avons noté de nombreuses voyelles nasales prononcées avec un appendice consonantique, ce qui est aussi un biais graphique, même si ces réalisations sont apparues également en répétition. Un autre fait que nous avons trouvé intéressant est la réalisation de “océan” comme [osiã], qui rejoint un phénomène du PB que nous avons exposé : la réduction des voyelles prétoniques ; ici le [e] s’est donc réduit en [i]. Enfin, dans les unités “japon”, “champion”, “station”, “occasion”, les réalisations étaient globalement acceptables aussi bien en lecture qu’en répétition, mais nous avons perçu un léger relâchement des nasales en finale, voire un début de diphtongaison : cela peut s’expliquer aussi par le fait que ces mots sont proches de leurs équivalents portugais “japão”, “campeão”, “estação”, “ocasião” dont la dernière syllabe est diphtonguée, nasale et donc assez relâchée. Ce phénomène ne s’est par exemple pas produit dans les mots “sombre” ou “monde”, dans lesquels la voyelle [õ] a une durée plus longue, ce qui la rend plus tendue et rend la diphtongaison plus difficile.

Analyse des énoncés :

Pour analyser la réalisation des douze énoncés du test, nous n’avons pas reproduit de tableau avec les nombres d’occurrences “déviantes” car différentes parties du même énoncé peuvent être touchées par une réalisation incorrecte. Nous avons donc préféré faire une recension globale des écarts commis par les apprenants.

Généralement là encore, les réalisations en répétition/imitation étaient meilleures que celles en lecture, dû au biais orthographique et au faible niveau de certains étudiants. Les principaux écarts ont touché la voyelle [y] réalisée [u] (C-) dans “sûr”, “voiture”, “flûte” ou

“du” d’autant plus que cette dernière occurrence est en syllabe inaccentuée et donc plus difficile à percevoir. On trouve même quelques cas de surcorrection dans le mot “vu” prononcé [vi] (C+), à l’opposée de l’erreur généralement attendue d’apprenants lusophones. Le son [OE] est souvent prononcé [O] (C-) dans “heureux” notamment, ou [E] dans “peur”, “neuf” ou “heures” par exemple. Notons à ce propos le biais orthographique touchant l’unité “monsieur” prononcée fréquemment [mɔ̃ⁿsjø] au lieu de [møsjø]. La voyelle nasale [ã] a souvent été reproduite [ã] (C+), parfois suivie d’un appendice consonantique [n], comme dans “chanteuse”. L’unité “matin” a aussi souvent été réalisée [matʃɪⁿ], particulièrement en lecture dû au biais orthographique. D’autre part, les mots “rentre” et “novembre” ont régulièrement été réalisés [ʁɛⁿtʁ] et [novɛ^mbʁ] avec la nasale [ɛ] suivi d’un appendice consonantique [n] ou [m]. Globalement, ces énoncés nous ont aussi permis de tester dans une certaine mesure la prosodie puisqu’il y avait souvent deux groupes rythmiques : les étudiants ont du mal à respecter la descente intonative finale d’énoncé. Nous avons choisi deux groupes rythmiques au maximum pour ne pas surcharger la mémoire de travail des apprenants en tâche de répétition, mais malgré cela certains ont eu du mal dans cette deuxième activité.

Ces résultats corroborent globalement ce que nous avons expliqué dans notre analyse contrastive entre les systèmes phonologiques vocaliques du FR et du PB : nous devons donc nous concentrer sur les voyelles arrondies antérieures /y, ø, œ/ (non existantes en PB) ainsi que les trois nasales /ẽ, ã, õ/ (dont l’une n’existe pas en PB et les deux autres ont des timbres différents).

II) Analyse de la construction et de la conduite des séquences pédagogiques de correction phonétique

Nous avons ainsi choisi de mettre en place six séances de correction phonétique de deux heures chacune organisées comme suit :

- Première séance : test de perception et production afin d’évaluer les besoins des étudiants. Explications des grandes lignes du cours et découverte de l’API pour les voyelles du français.
- Deuxième séance : les voyelles fermées /y/ et /u/

- Troisième séance : les voyelles fermées /y/ et /i/
- Quatrième séance : les voyelles médianes /OE/ et /O/
- Cinquième séance : les voyelles médianes /OE/ et /E/
- Sixième séance : les voyelles nasales /ẽ/, /ã/ et /õ/.

L'ensemble de la formation a donc duré 12 heures. 15 apprenants ont régulièrement participé à ces séances. Le programme a débuté par une première séance que nous intitulerons “séance 0” car elle a repris les principes d’une leçon 0 (que nous exposerons ensuite) et dans laquelle nous avons fait passer le test de perception et de production. Les cinq autres séances ont été organisées en nous focalisant sur des paires de phonèmes en contraste à chaque fois, cela permettant une approche plus progressive et claire, et donc plus efficace didactiquement. Nous reviendrons sur les séances une par une par la suite.

1) Séance 0 : enjeux et propositions

La première séance de n’importe quel type de cours en milieu éducatif revêt toujours un caractère essentiel et une importance particulière : c’est la première prise de contact entre les étudiants et l’enseignant. Cette prise de contact doit permettre d’expliquer les objectifs du cours, le programme, les modalités d’interaction, de correction, d’évaluation, en somme les règles du jeu. De plus, l’enseignement de la prononciation constitue un type particulier d’interaction auxquelles les apprenants ne sont pas forcément familiers, d’autant plus lorsque l’enseignant utilise des techniques de correction verbo-tonales (ce qui est notre cas). Billières (2013) nous a rappelé que la phonétique corrective n’est jamais neutre car elle s’adresse “aux aspects les plus intimes de la personnalité de l’élève”. Nous avons parlé principalement en français, mais également en portugais pour revenir sur quelques points que certains n’auraient pas compris. Lors de cette séance 0, nous avons donc d’abord expliqué aux étudiants les objectifs principaux de cette formation, à savoir l’amélioration de leur prononciation des voyelles françaises et particulièrement de celles qui posent un certain nombre de problèmes aux Brésiliens. Nous sommes revenus sur le programme des six séances et nous avons exposé les différentes caractéristiques de notre cours. Nous avons tout d’abord tenu à dédramatiser la formation en expliquant qu’il est tout à fait normal d’avoir des soucis de prononciation en langue étrangère car nous sommes tous influencés par le système de sons de notre langue

maternelle. Ce “filtre” fait que nous déformons certains sons et/ou que nous ne les entendons tout simplement pas. Nous avons alors expliqué aux étudiants que nous allions utiliser une méthode particulière destinée à mieux faire entendre ces sons français, en utilisant plusieurs techniques telles que la déformation, le remplacement ou l’utilisation d’une mélodie exagérée. Nous avons alors souhaité revenir sur une donnée essentielle : la confiance des apprenants dans le modèle proposé par l’enseignant et l’importance de l’imitation même si cela peut paraître incongru parfois. Nous leur avons ainsi expliqué l’importance de la mélodie et du rythme dans notre travail, et le poids des gestes accompagnant la parole et facilitant la correction des sons. Nous avons toutefois tenu à préciser que les étudiants étaient libres de reproduire ou pas ces gestes, mais qu’il ne faudrait pas s’étonner que l’enseignant en fasse beaucoup. Suite à l’annonce de ce “contrat didactique”, les apprenants ont paru l’accepter assez facilement.

Nous avons alors entamé un premier travail préalable : la découverte des symboles de l’API des voyelles et semi-voyelles que nous allions travailler durant la formation.

Tableau 10 : *symboles de l’API extraits de la séance 0.*

	Mots-clés	Autres graphèmes
[i]	Lit	Stylo, île, maïs, meeting
[y]	Salut	Sûr, eu (participe passé, « avoir »)
[E] ([e], [ɛ])	Télé, règle	Parlez, pied, nez, chienne, merci...
[OE] ([ø], [œ])	Feu, fleur	Nœud, cœur...
[O] ([o], [ɔ])	Vélo, pomme	Bateau, drôle, album, alcool...
[u]	Poule	Où, goûter, football, août
[a]	Sac	À, femme
[ã]	Gant	Dent, jambe, empereur, paon, Caen
[ɔ̃]	Ballon	Ombre, punch
[ɛ̃]	Lapin	Chien, pain, imparfait, sympa...
[ʊ]	Pied	Crayon, soleil, paille...
[w]	Doigt	Wallon, équateur...
[ʉ]	Nuit	Sueur, suave, ennuyeux

L'intérêt de présenter les symboles de l'API à des apprenants est aujourd'hui débattu par les didacticiens. Nous avons estimé que c'était judicieux pour deux raisons : cela permet de mieux identifier les segments qui vont être travaillés en évitant le biais orthographique du français (avec ses nombreux graphèmes pour un seul phonème), et nous avons utilisé dans nos séquences pédagogiques ces symboles afin de faciliter les explications que nous serions amenés à faire au tableau (transcriptions phonétiques par exemple). Bien évidemment, nous nous sommes circonscrits aux sons qui faisaient l'objet de la formation, et nous avons détaillé à l'oral chaque symbole, en expliquant également aux apprenants l'utilité d'un tel tableau, sans jamais entrer dans une approche scientifique de la phonétique mais en privilégiant une démarche explicative et des stratégies d'apprentissage utiles à l'autonomie de l'étudiant. Pour conclure cette présentation succincte de l'API, nous avons réalisé un "jeu du baccalauréat" en partant non pas des lettres mais des sons, permettant aux apprenants d'associer les symboles à différents graphèmes.

Cette première séance nous a donc permis d'exposer aux étudiants les principes et techniques un peu particuliers que nous allons mettre en place par la suite, donnant lieu à un contrat didactique tacite mais accepté instaurant une relation de confiance entre nous et les apprenants, essentielle pour la suite du travail.

2) Vue d'ensemble des séances de correction phonétique

Nous nous sommes inspirés de la typologie d'exercices et d'activités de Champagne-Muzar et Bourdages (1998) pour mettre en place notre propre typologie comme suit :

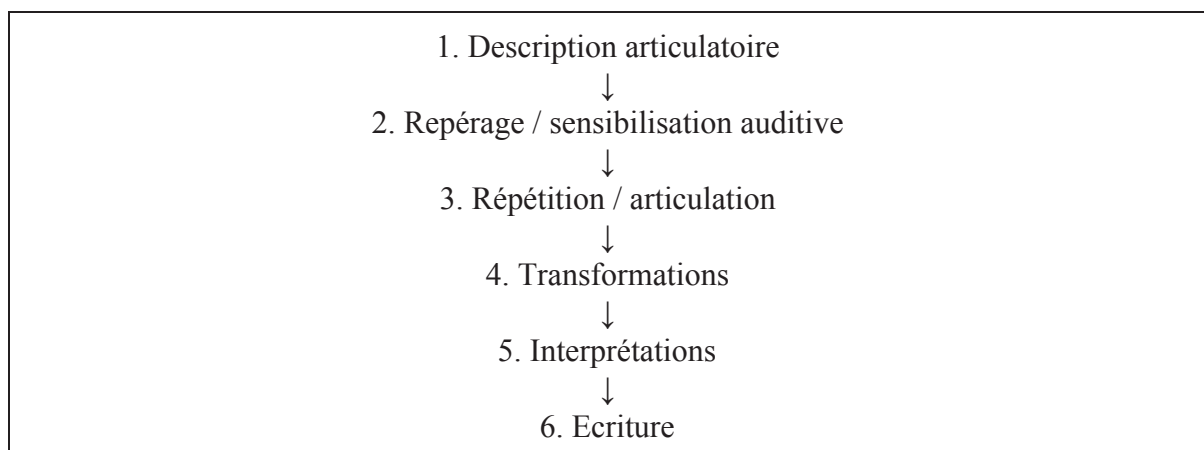


Figure 7 : *Typologie employée pour les séquences didactiques.*

Notre typologie répond à plusieurs principes : partir de la micro-motricité (organes articulateurs) pour aller vers la macro-motricité (gestuelle corporelle) ; aller de la perception (discrimination/identification) à la production (dirigée ou spontanée) ; partir de l'oral pour se diriger vers l'écrit ; aller du plus contraint (répétition, imitation) au moins contraint (jeu, interprétation). Nous reviendrons sur ces différentes étapes et des exemples d'activités dans la suite.

Chaque séance a requis un travail préparatoire important de notre part. Nous devions identifier les différents types d'écarts possibles et proposer des moyens de remédiation diversifiés et répondant assez largement aux principes de la méthode verbo-tonale. Pour cela, nous nous sommes inspirés d'un billet du blog de Michel Billières¹⁰ consacré à la conception d'une fiche pédagogique en phonétique corrective. Plusieurs éléments quant au choix des mots devaient être pris en compte comme la position du son dans le mot (initiale, médiane, finale), la position en syllabe accentuée ou atone, ouverte ou fermée, les entourages optimaux (facilitants) ou non optimaux (pouvant servir de contrôle), ainsi que les structures rythmico-intonatives. Nous avons ensuite pour chaque son cible (/y/, /OE/ et les nasales) constitué une liste de mots dans lesquels le segments étudié devait apparaître dans toutes les positions et avec différents entourages consonantiques. Pour ce faire, nous avons utilisé les lexiques présents dans les méthodes de langues de niveau A1/A2, dans l'ouvrage de Lauret (2007), ou dans certains ouvrages spécialisés en phonétique corrective. Les différentes étapes préparatoires pour la construction de chaque séquence peuvent donc se résumer ainsi :

1. Diagnostic des écarts possibles et des techniques générales de remédiation à employer
- ↓
2. Constitution de listes de mots respectant certaines contraintes
- ↓
3. Construction des exercices et activités

¹⁰ <https://www.verbotonale-phonetique.com/concevoir-fiche-pedagogique-phonetique-corrective-file/>
consulté le 12/08/18.

Nous allons voir dans un premier temps, séance par séance, les diagnostics possibles et les objectifs principaux. Puis nous détaillerons ensuite les différents types d'exercices et d'activités que nous avons mis en place.

Séance n°1 : /y/ - /u/

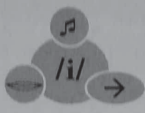



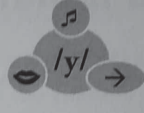
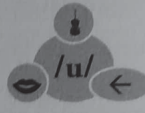

 <p>Arrondir les  Rendre plus  : • Avec une intonation  • Ralentir le débit • Entourer de /f-v-p-m-b-r/ ou /u/ (Au tout début. Une belle vue. Contre le mur.)</p>		 <p>→ Avancer la langue vers l'avant. Rendre plus aigu : • Avec une intonation  • Accélérer le débit • Entourer de /s-z-t-n-d-ʃ/ ou /i/. (C'est nul! Dimitri est russe. Tu es sûre?)</p>
---	---	---

Figure 8 : Diagnostic des écarts pour /y/ (Briet et al., 2014 : 108).

De nombreux apprenants brésiliens ont tendance à prononcer /u/ au lieu de /y/ comme nous l'avons largement vu précédemment. Nous avons employé plusieurs techniques pour corriger : d'un point de vue articulatoire, il faut avancer la langue vers l'avant ; d'un point de vue acoustique (et donc verbo-tonal), il faut éclaircir le son (C+) avec une intonation montante ou un sommet intonatif, en syllabe accentuée, un rythme plus rapide, un entourage de consonnes éclaircissantes comme /s, z, t, n, d, ʃ/ ou la prononciation déformée avec /i/ et une gestualité de la main et du corps accompagnant le mouvement intonatif vers le haut.

D'un point de vue morphophonologique, cette séance nous a aussi permis de travailler les oppositions entre “tu” et “vous”, et l'article indéfini féminin “une”.

Séance n°2 : /y/ - /i/

Certains apprenants peuvent également remplacer le /y/ par un /i/ dans certains cas (nous l'avons vu dans notre test de production). D'un point de vue articulatoire, seul le trait d'arrondissement de la langue distingue ces deux phonèmes (/y/ est arrondi alors que /i/ est étiré) : il faut donc inviter les apprenants à arrondir plus les lèvres pour prononcer /y/. D'un

point de vue acoustique, /i/ est trop clair (C+) : il faut “assombrir” (C-) le son en utilisant une intonation descendante ou un creux intonatif, des syllabes atones de préférence, un rythme plus lent, un entourage de consonnes “assombrissantes” /f, v, p, m, b, ʁ/ ou la prononciation déformée avec /u/ et une gestualité de la main et du corps accompagnant le mouvement intonatif vers le bas.

De plus, cette séance nous a permis de renforcer les liens morphophonologiques de /y/ comme la nominalisation de certains verbes et la conjugaison de plusieurs participes au passé composé.

Séance n°3 : /OE/ - /O/

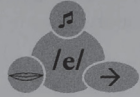
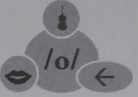
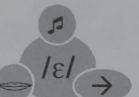
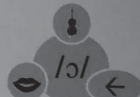



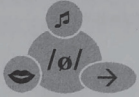




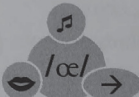

					
<p>Arrondir les  . Rendre plus  :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avec une intonation  • Ralentir le débit • Entourer de /f-v-p-m-b-R/ ou /o/ <p>(Elle marche peu. Il est très nerveux. Ils ne sont pas très amoureux.)</p>		<p>→ Avancer beaucoup la langue vers l'avant. Rendre plus aigu :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avec une intonation  • Accélérer le débit • Entourer de /s-z-t-n-d-ʃ/ ou /e/ <p>(Il est paresseux? Tu es chercheuse? Vous aimez ces deux chanteuses?)</p>	<p>Arrondir les  . Rendre plus  :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avec une intonation  • Ralentir le débit • Entourer de /f-v-p-m-b-R/ ou /ɔ/ <p>(Ils mangent du bœuf. C'est la bonne heure. Un bon accueil.)</p>		<p>→ Beaucoup avancer la langue vers l'avant. Rendre plus aigu :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avec une intonation  • Accélérer le débit • Entourer de /s-z-t-n-d-ʃ/ ou /ε/ <p>(Il est seul? Tu cherches ta sœur? Je déteste les chasseurs.)</p>

Figure 9 : diagnostic des écarts pour /OE/ (Briet et al., 2014 : 109-110).

Pour les séances n°3 et 4, nous avons décidé d'utiliser les archiphonèmes /OE, O, E/ alors que ces voyelles d'aperture moyenne ont un double timbre en fonction de la syllabe, de la graphie, de l'étymologie ou du sens (cf. “loi de position” III.2.a pour les contraintes distributionnelles) comme dans les paires “saute”/“sotte”, “paume”/“pomme”, “jeûne”/“jeune”, “veule”/“veulent” (contraintes sémantiques), “pied”/“arrêt”, “pauvre”/“trône”/“zone”/“grosse” (contraintes étymologiques). Mais comme nous l'avions précisé précédemment, ces différences sont surtout essentielles en syllabe accentuée alors qu'en syllabe inaccentuée nous trouverons un timbre intermédiaire. De nombreux francophones ne respectent pas non plus les contraintes sémantiques ou étymologiques déjà largement soumises à variation. De plus, “les oppositions /OE/E/ et /OE/O/ sont beaucoup

plus importantes que les distinctions entre [e/ɛ], [ø/œ] et [o/ɔ]” (Lauret, 2007 : 66) et notre public gravitait globalement autour d’un niveau A2, or le référentiel de compétences pour le niveau A2 en français (Beacco et al., 2008) considère “un système simplifié de sept voyelles orales (dont trois archiphonèmes) et trois voyelles nasales” (Lauret, 2008 : 166) bien qu’il souligne qu’il faut présenter la tendance générale de la loi de positions. C’est ce que nous avons fait lors de la séance n°3 : nous avons expliqué aux apprenants relativement brièvement ce qu’était la loi de position à l’aide d’exemples concrets sans nous appesantir sur cela et en soulignant que ces variations n’étaient pas forcément très importantes à leur degré de maîtrise du FLE.

Nombre d’entre eux ont régulièrement tendance à transformer le /OE/ en /O/. D’un point de vue articulatoire, la langue est trop reculée et nous avons ainsi expliqué qu’il faut la ramener plus en avant. D’un point de vue acoustique, /O/ est trop sombre (C-), nous avons cherché à “éclaircir” (C+) le son : nous avons utilisé une intonation montante ou placé les segments en sommets intonatifs, en syllabe accentuée, avec un rythme accéléré, en utilisant un entourage consonantique “éclaircissant” tel que /s, z, t, n, d, ʃ/ ou la prononciation déformée avec /E/, et en employant une gestuelle de la main et du corps accompagnant les mouvements intonatifs vers le haut.

Cette séance nous a aussi donné l’occasion de travailler des liens morphophonologiques tels que la conjugaison des verbes “vouloir” et “pouvoir” au présent de l’indicatif, le passage de noms de métiers féminins en -trice à leurs équivalents masculins en -teur, l’allongement et les changements de timbre entre -eux/-eur et -euse, ainsi que l’utilisation du préfixe re-.

Séance n°4 : /OE/ - /E/

De même, il est possible que certains apprenants remplacent /OE/ par /E/. D’un point de vue articulatoire, il s’agit d’un problème d’arrondissement des lèvres : nous avons donc cherché à les arrondir plus. D’un point de vue acoustique, /E/ est plus “clair” (C+) que /OE/, nous avons alors cherché “assombrir” (C-) le son : on a utilisé une intonation descendante ou placé la voyelle en creux intonatif, dans des syllabes atones, avec un débit ralenti, en utilisant un entourage consonantique “assombrissant” comme /f, v, p, m, b, ʁ/ ou la prononciation

déformée avec /O/, et en employant des gestes de la main et du corps accompagnant les mouvements intonatifs vers le bas.

Séance n°5 : /ẽ/ - /ã/ - /õ/

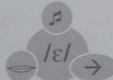
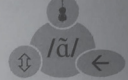
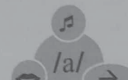



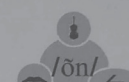

			
<p>Renforcer la nasalité :</p> <ul style="list-style-type: none">• Précéder de /m/, /n/ <p>(<i>À demain! Mon examen. Mince!</i>)</p> <ul style="list-style-type: none">• Placer dans une intonation ↗ pour éviter de faire prononcer un /n/ après la voyelle nasale.		<p>Renforcer la nasalité :</p> <ul style="list-style-type: none">• Entourer de /m/, /n/ <p>(<i>Un enfant. Un an. Absolument!</i>)</p> <p>Rendre plus 🗣️ :</p> <ul style="list-style-type: none">• Avec une intonation î• Ralentir le débit• Reculer légèrement la langue• Baisser le menton	<ul style="list-style-type: none">• Arrondir les 🗋 sans les projeter en avant.• Ouvrir grand la bouche comme pour bâiller.• Poser les deux index sur les joues.
			
<p>Renforcer la nasalité :</p> <ul style="list-style-type: none">• Précéder de /m/, /n/ <p>(<i>Ton nom et ton prénom. Tout le monde. Mon oncle.</i>)</p>		<ul style="list-style-type: none">• Allonger la voyelle pour ne plus avoir de force pour le /n/ et la mettre en syllabe finale du mot phonétique : <i>Nooon! Il est booon, mon poissooon!</i>• Placer dans une intonation ↗ ou en fin d'exclamation pour éviter de faire prononcer un /n/ après la voyelle nasale.	

Figure 10 : diagnostic des écarts pour les voyelles nasales du français (Briet et al., 2014 : 114-116).

Les apprenants brésiliens n'ont pas trop de difficultés à percevoir et reproduire /ẽ/ et /õ/ dont les timbres sont relativement proches des voyelles nasales du PB. En revanche, le son /ã/ pose un certain nombre de difficultés. Il sera régulièrement substitué par un son proche de /õ/ : d'un point de vue articulatoire, le son /õ/ est trop fermé par rapport au /ã/, nous avons incité les apprenants à plus ouvrir la bouche. D'un point de vue acoustique, /õ/ est plus tendu (T+) et légèrement plus "sombre" (C-) : on a ainsi eu tendance à utiliser une intonation

montante ou le sommet intonatif pour corriger le timbre tout en privilégiant une macro-motricité détendue, très relâchée pour corriger l'excès de tension, associé à des consonnes "éclaircissantes" /s, z, t, n, d, ʃ/ (ex : "sans", "temps", "dent") ou la prononciation déformée avec /ẽ/ (nous partions de l'erreur opposée avec par exemple "sain" pour revenir progressivement vers le timbre adéquat). De leur côté, comme nous l'avons dit, les sons /ẽ/ et /õ/ sont plutôt bien perçus et reproduits mais les réalisations des apprenants sont respectivement plus fermées /ẽ/ ou ouvertes /ã/, et plus fermées /õ/. D'un point de vue articulatoire, si les réalisations sont plus fermées, il faut plus ouvrir la bouche, et réciproquement. D'un point de vue acoustique, /ẽ/ et /õ/ sont trop tendues (T+) : on a privilégié une macro-motricité relâchée et un rythme plutôt lent en allongeant les voyelles ; /ã/ est trop relâchée et trop claire par rapport à /ẽ/ et /õ/ : on a alors utilisé des intonations descendantes ou des creux intonatifs, ainsi que des consonnes "assombrissantes" et une macro-motricité plus tendue. Globalement nous avons axé cette séance n°5 sur la bonne perception et la bonne réalisation du /ã/, inexistant en PB, et nous avons ponctuellement corrigé quelques erreurs de timbres affectant les deux autres voyelles nasales. En outre, un problème important que nous avons identifié précédemment est le rajout d'un appendice consonantique après les voyelle nasale ou la diphtongaison de ces mêmes voyelles : pour corriger ces phénomènes, nous avons utilisé l'allongement des voyelles nasales (grâce aux consonnes telles que /v, z, ʒ et ʁ/ ou par simple imitation) placées en syllabe finale accentuée du groupe prosodique :

2) Répétez toujours en exagérant la durée de la dernière syllabe

- | | |
|--------------------------|-----------------------------|
| - C'est le chiffre cinq. | - Voici la lampe. |
| - Il y a trois singes. | - Il y a trois tentes. |
| - Il prépare la dinde. | - J'aime la danse. |
| - Elle porte plainte. | - Regardez donc. |
| - C'est très simple. | - Nous sommes onze. |
| - J'aime les timbres. | - Il fait le tour du monde. |
| - Je vais à la banque. | - J'ai honte. |
| - J'habite en France. | - Il tombe. |
| - Elle est lente. | - Ça fait le compte. |

Exemple d'exercice de répétition (adapté de Léon, 2003)

Cette séance nous a aussi permis de travailler quelques contraintes morphophonologiques telles que la transformation de l'article indéfini féminin "une" au masculin "un" ou les transformations de certains verbes du troisième groupe entre troisième personne du singulier et du pluriel ou des verbalisations de noms (voyelle nasale → voyelle orale + consonne nasale).

Nous allons voir à présent les différents exercices et activités que nous avons construits et mis en place. Notre typologie a sensiblement toujours été la même, c'est pourquoi nous avons préféré conduire cette analyse en suivant les étapes d'une séquence pédagogique type de notre formation.

3) Les exercices et activités

a) La description articulatoire



(Source : C. Martins & J.-J. Mabilat (2004). *Sons et intonation*. Paris : Didier, p.18)

Observez les schémas. Pour prononcer les sons /y/ et /u/, il faut arrondir les lèvres tout en gardant la bouche presque fermée. **Mais la prononciation de /y/ et /u/ est différente : sur quel point ?**

Placez la pointe d'un crayon ou stylo dans votre bouche : quand est-ce que la langue touche le crayon/stylo ? Lorsque vous prononcez [y] ou [u] ?

(Source : C. Martins & J.-J. Mabilat (2004). *Sons et intonation*. Paris : Didier)

Pour prononcer les sons /œ/ et /ø/, il faut arrondir les lèvres et ouvrir légèrement la bouche. **Mais la prononciation de /œ/ et /ø/ est différente : sur quel point ?**

Vous pouvez de nouveau faire l'exercice du stylo dans la bouche pour prendre conscience de cette différence articulatoire.

Exemples d'activités de description articulatoire

Le point de départ de nos séances se situait toujours au niveau de la micro-motricité, c'est-à-dire de la description et surtout de la prise de conscience du mouvement de ses propres organes articulateurs. Nous avons alors proposé des coupes sagittales et frontales afin de mieux faire percevoir aux apprenants le rôle des lèvres, de la langue et des différentes cavités buccale et nasale. Les étudiants semblaient particulièrement apprécier cette entrée en matière et reproduisaient volontiers ce que nous faisions. Ce type d'activité nous permettait également de décontracter les muscles en faisant des exercices de va et vient avec la langue, d'arrondissement/étirement des lèvres, de vocalisations. L'exercice du stylo a également rencontré un vif succès, les apprenants prenant soudain conscience de mouvements cachés dont ils ignoraient peut-être le fonctionnement. En outre, ils avaient un rôle actif d'investigation, d'exploration puisqu'ils devaient compléter les légendes des différentes coupes avec les sons adéquats. Généralement ces "mises en bouche" n'excédaient pas une dizaine de minutes car la méthode articulatoire n'est pas au coeur de notre approche, mais elle s'est révélée être une aide précieuse pour certains apprenants demandeurs.

b) Le repérage et la sensibilisation auditive

1) Entendez-vous le son [y] ou le son [u] ?

	[y]	[u]
1	Dessus	
2		Dessous
3	Futur	
4	Mesurer	
5		Adouber
6	Accuser	
7		Oublier
8	Usiner	

2) Dites si vous entendez le son [y] dans la 1^{ère}, la 2^{ème} ou la 3^{ème} syllabe.

	1 ^{ère} syllabe	2 ^{ème} syllabe	3 ^{ème} syllabe
1			Habitude
2		Amuser	
3			Aventure
4	Numéro		
5		Chahuter	
6		Mesurer	
7	Musical		
8			Autobus

1) Quelle phrase entendez-vous ?

Regarde ce professeur	...	Regarde ces professeurs	...
Regarde ce livre	...	Regarde ces livres	...
Amène des journaux	...	Amène deux journaux	...
Achète des œufs	...	Achète deux œufs	...
Regarde le chauffeur	...	Regarde les chauffeurs	...
Regarde le vendeur	...	Regarde les vendeurs	...
Prends celles-ci	...	Prends ceux-ci	...
Observe ces vieilles peaux	...	Observe ces vieux pots	...
Je ne veux pas dormir	...	Je ne vais pas dormir	...
Au revoir monsieur	...	Au revoir messieurs	...

2) Dans quel ordre entendez-vous ces mots ?

Fée	feu	faux	2 – 1 – 3
Ses	ceux	saut	
Sel	seul	sol	
Dé	deux	dos	
Né	nœud	nos	
Les	le	lot	
L'air	l'heure	l'or	
Mes	meut	mot	
Père	peur	port	
Mère	meurt	mort	

Exemples d'exercices de discrimination/identification (adapté de Abry et Chalaron, 2010)

Nous avons utilisé plusieurs typologies d'exercices de discrimination/identification : discrimination choix binaire, identification syllabe, discrimination ordre tertiaire, discrimination dans des chansons. Lorsque nous avons conçu ces exercices, nous avons toujours cherché à partir de contextes facilitants et donc optimaux pour l'apprenant avant de glisser progressivement vers des contextes moins optimaux. Par exemple, dans le cas de /y/ - /u/ ou /OE/ - /E/, nous avons d'abord placé les sons /y/ et /OE/ en syllabe finale accentuée et précédés de consonnes éclaircissantes telles que /s, z, t, d/ afin de faire ressortir leur trait acoustique "clair", avant de basculer dans des syllabes atones médianes ou initiales, et des entourages consonantiques nettement moins optimaux comme /m, b, p/. L'écoute se déroulait à partir d'enregistrements réalisés préalablement. Après cela, nous corrigeons en groupe classe et revenions éventuellement sur certaines paires (ou certains trios) difficiles à percevoir. Nous faisons aussi souvent répéter les apprenants, de préférence à partir de l'audio (même si certains avaient du mal à se détacher de l'écrit, nous leur avons expliqué l'intérêt de cette démarche) et corrigeons ponctuellement et individuellement avec des techniques verbo-tonales associant l'intonation aux gestes.

Dans les passages en gras, soulignez les syllabes dans lesquelles vous entendez le son [y], entourez celles où vous entendez le son [i].

Réécoutez la chanson et chantez le refrain en veillant à bien articuler.

Entourez les syllabes dans lesquelles vous entendez le sons /œ/. Que remarquez-vous par rapport à la structure de ces syllabes : CV ou CVC ?

Exemples de consignes accompagnant les chansons

Nous avons également mis en place des exercices de discrimination s'appuyant sur des chansons pour "casser la monotonie" que peuvent donner des exercices un peu trop classiques. En outre, les chansons disposent d'une composante affective importante et peuvent ainsi décupler la motivation. C'est aussi un document authentique qui contextualise un peu le travail parfois assez technique que nous réalisons en classe. Nous avons toujours fourni la transcription des chansons aux apprenants car autrement le travail aurait été très difficile voire impossible pour certains. Nous avons exploité ces ressources de différentes façons : pour les exercices de discrimination, nous avons demandé généralement d'entourer ou de souligner les syllabes ou les mots contenant tel ou tel son ; nous avons aussi travaillé assez brièvement sur les structures syllabiques pour expliquer l'alternance entre /ø/ et /œ/ ; pour les voyelles nasales, nous avons demandé aux étudiants de répertorier les mots contenant les différents sons du français dans un tableau et nous avons étudié la distinction entre Vnasale vs. Voraie + Cnasale :

Complétez le tableau ci-dessous avec les différents mots des paroles comportant des voyelles nasales :

[ɛ̃]	[ɑ̃]	[ɔ̃]	Voyelles orales + consonnes nasales

Ce qui a donné lieu à l'induction d'une règle et de contraintes très importantes pour un public brésilien :

☛ Remarquez qu'une voyelle suivie de *n* ou *m* n'est pas forcément nasale.

Essayez de compléter la règle avec « nasale » ou « orale » :

1. Voyelle + *n* ou *m* (non prononcés) + consonne :

Exemples : invite, indécence, tango, entretien, responsable...

2. Voyelles + *n* ou *m* (non prononcés) + consonne finale non prononcée :

Exemples : quand, autant, ont...

3. Voyelle + *n* ou *m* en finale (non prononcés) :

Exemples : argentin, un, entretien, question, on...

4. Voyelle + *n* ou *m* + voyelle :

Exemples : les mots de la 4^{ème} colonne.

c) Les activités d'articulation

Il s'agit probablement des activités les plus ancrées dans la méthode verbo-tonale. En effet, nous avons utilisé et combiné des techniques prosodiques et de phonétique combinatoire (entourages facilitants) pour les concevoir :

a) Répétez les suites de sons avec une intonation montante (↗) puis descendante (↘).

[asy, azy, aty, ady, any, azy, aky, apy, aby, amy]

1) Répétez les suites de sons avec une intonation montante (↗) puis descendante (↘)

[asseu, ateu, adeu, aleu, aneu, ajeu, aqueu, apeu, abeu, ameu]

[asseur, ateur, adeur, aleur, aneur, ajeur, aqueur, apeur, abeur, ameur]

Exemples d'exercices de répétition/articulation (adapté de Abry et Chalaron, 2010)

Dans ce premier type d'exercice, nous avons utilisé des logatomes de schéma syllabique V_1CV_2 dans lequel V_2 est le son cible (dans ces exemples /y/ et /OE/), C est une consonne facilitante ou non, et V_1 une “voyelle d'appui” toujours identique, en l'occurrence /a/, très relâchée et ne présentant aucune difficulté pour notre public. Nous avons cherché à partir de schémas facilitants (dans ces cas des consonnes “éclaircissantes”) accompagnés de schémas intonatifs optimaux (dans ces cas des intonations montantes) avant de glisser vers des schémas non optimaux et des intonations descendantes. Nous avons toujours prononcé nous-même ces suites dans un premier temps avant de faire répéter les apprenants. Les répétitions étaient collectives et surtout individuelles, avec plusieurs tours de table. Les corrections étaient ainsi effectuées de façon individuelle également. Nous ne pouvons nier

que ce type d'exercice a suscité un peu d'étonnement voire de distance au début mais qu'il a conduit à des résultats très satisfaisants par la suite. Utiliser des logatomes permet aux étudiants de se soustraire du mot lexical, ce qui n'est pas une mauvaise chose en phonétique corrective.

Répétez les listes de mots suivantes :

[i]	[y]	[u]
Dis	Du	Doux
Si	Su	Sous
Cire	Sur	Sourd
Gîte	Jute	Joute
Nid	Nu	Nous
Qui	Q	Cou
Kir	Cure	Cour
Lit	Lu	Loup
Vie	Vu	Vous
Pisse	Puce	Pouce
Bile	Bulle	Boule
Mille	Mule	Moule

(adapté de Abry et Chalaron, 2010)

Un autre type d'exercice de répétition/articulation consistait à faire répéter des listes de paires minimales cette fois, incluant le son cible ainsi que les deux écarts opposés (dans cet exemple /i/ ↔ /y/ ↔ /u/). Nous avons de nouveau eu recours à des entourages optimaux au début pour faire percevoir le son /y/ puis progressivement des contextes moins facilitants. Cet exercice est intervenu lors de la séance n°2 et nous a permis de faire un petit bilan des trois segments travaillés lors des deux premiers cours. Les apprenants ont répété collectivement et individuellement ces différentes listes alors que nous apportons les corrections si nécessaire. En outre, travailler la répétition de trois sons à la suite (après un travail préalable sur les contrastes) permet de travailler sur un ensemble de traits distinctifs plus large (antérieur/postérieur - arrondi/étiré) et donc de donner aux étudiants des automatismes supplémentaires et une plus grande habileté en perception et production.

b) Répétez les phrases suivantes d'abord en intonation montante puis descendante.

Il a su ? Il a su.
 Ils sont têtus ? Ils sont têtus.
 Elle est déçue ? Elle est déçue.
 C'est au-dessus ? C'est au-dessus.
 Elle a répondu ? Elle a répondu.
 C'est un aperçu ? C'est un aperçu.
 C'est connu ? C'est connu.
 C'est le début ? C'est le début.
 Il a bu ? Il a bu.
 Tu es sûr ? Tu es sûr.
 Le médecin consulte ? Le médecin consulte.
 Tu as l'habitude ? Tu as l'habitude.
 Elle prend le bus ? Elle prend le bus.
 Il fait nuit ? Il fait nuit.
 On mange ensuite ? On mange ensuite.

Le film commence tout de suite ? Le film commence tout de suite.
 Il faut continuer ? Il faut continuer.
 Tu es habitué ? Tu es habitué.
 Il est exténué ? Il est exténué.

La lumière est allumée.
 Il n'y a plus de carburant.
 Quelle surprise !
 On s'amuse bien.
 Ils sont curieux.
 C'est utile.
 Cette jupe est magnifique.
 Il faut surtout parler.
 Quel est ton numéro ?

Répétez ces phrases en respectant l'intonation :

Il a plu du jeudi au samedi.

J'ai lu dans mon lit.

As-tu tout dit ?

Cette fourrure est jolie.

J'ai su que c'était fini.

La voiture est à l'usine.

J'ai l'habitude.

Vous êtes ridicule !

Tout a disparu !

C'est inutile.

Cinq minutes et je sors !

Tu viens en bus ou à pied ?

Elle est institutrice.

Vous aimez la musique ?

Tu n'es pas allé à la réunion !

C'était sublime.

Exercices de répétition d'énoncés (adapté de Léon, 2003)

Nous sommes partis de logatomes, puis nous avons glissé vers des mots lexicaux, avant de passer à de vrais énoncés. Un des grands principe de la méthode verbo-tonale est de se servir de l'intonation et du rythme pour travailler le segmental. Nous avons alors conçu des énoncés respectant certaines contraintes : partir du son cible en syllabe accentuée avant de le placer dans une syllabe atone ; partir de contextes facilitants avant de choisir des contextes non facilitants ; alterner schémas intonatifs optimaux et non optimaux. Ces exercices nous ont donc aussi permis de travailler l'intonation du français, assez particulière à l'oreille des Brésiliens. Pour cela, nous avons dessiné des petites flèches modélisant les montées et les descentes intonatives (de façon relativement schématique dans un souci de vulgarisation didactique). Nous n'avons pas non plus hésité à utiliser une gestuelle parfois exagérée, et reproduite par certains étudiants.

3) Répétez ces phrases en respectant le rythme et la durée plus longue des syllabes accentuées

- Je rentre en novembre.

- Nous mangeons des bonbons.

- Nous allons à la répétition.

- Les parents détestent la danse.

- Ils mangent à la banque.

- Ils attendent le linç.

2) Répétez toujours en exagérant la durée de la dernière syllabe

- | | |
|--------------------------|-----------------------------|
| - C'est le chiffre cinq. | - Voici la lampe. |
| - Il y a trois singes. | - Il y a trois tentes. |
| - Il prépare la dinde. | - J'aime la danse. |
| - Elle porte plainte. | - Regardez donc. |
| - C'est très simple. | - Nous sommes onze. |
| - J'aime les timbres. | - Il fait le tour du monde. |
| - Je vais à la banque. | - J'ai honte. |
| - J'habite en France. | - Il tombe. |
| - Elle est lente. | - Ça fait le compte. |

Ces exercices nous ont également permis de travailler sur le rythme, ce qui s'est avéré être efficace lors de la séance consacrée aux voyelles nasales. Nous avons placé ces sons en syllabe accentuée finale d'énoncé, là où la durée joue un rôle prépondérant en français et nous avons demandé aux apprenants d'exagérer cette durée en suivant notre modèle, avant de revenir petit à petit dans la norme, ce qui évite les différents appendices consonantiques ou autres phénomènes de diphtongaison. Nous avons travaillé à partir de la répétition en priorité, de façon collective et individuelle, mais également en paires ou en trios afin de favoriser l'auto et l'hétéro-correction.

Ces divers exercices mettant en oeuvre certains grands principes de la méthode verbo-tonale nous ont réellement permis de pouvoir aider chaque apprenant avec ses propres difficultés. L'utilisation d'entourages facilitants, de l'intonation et de la macro-motricité a été très bénéfique.

d) Les transformations

Les activités de transformation nous ont permis de travailler les liens morphophonologiques très nombreux en français. L'objectif premier n'est pas de travailler la prononciation mais il nous semblait important que les apprenants puissent faire le lien entre prononciation et grammaire. Nous avons ainsi travaillé sur les conjugaisons, les articles définis et indéfinis, la nominalisation, certains affixes, les transformations masculin/féminin, afin de montrer aux étudiants que de nombreux contrastes phonologiques servent aussi à distinguer des catégories grammaticales. En voici quelques exemples :

Transformez les verbes suivants en noms :

- | | |
|-----------|---------------|
| - Peindre | - Blessé |
| - Coiffer | - Couvrir |
| - Ouvrir | - Interrompre |
| - Lire | - Mordre |
| - Venir | - Couper |

Transformez comme dans l'exemple :

Il peut dormir. → il a pu dormir.

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| - Il doit travailler. | - Il faut partir. |
| - Il reçoit des invités. | - Il a soif. |
| - Il voit cette fille. | - Il court très vite. |
| - Il vit à Nice. | - Il bat son adversaire. |
| - Il lit un beau livre. | - Il aperçoit un taxi. |

(Martins et Mabilat, 2004 : 22)

e) L'interprétation

1) Dialogue

Plus de voiture !

Minuit à Mulhouse au mois d'août dans la rue

Lucas : Oh salut Lucie ! Quelle surprise ! Qu'est-ce que tu fais dans la rue si tard ?
Lucie : Coucou Lucas... Tu vas bien ? Ça fait huit minutes que je cherche les clés de ma voiture. Je les ai sûrement perdues. Zut, zut et zut !
Lucas : Oh zut... Mais ne hurle pas comme ça. Je peux allumer la lumière de mon téléphone si tu veux. Tu es sûre de les avoir perdues ?
Lucie : Je ne sais plus... Je les ai aperçues tout à l'heure. Et puis pouf ! Disparues ! Et toi, tu fais quoi dans la rue tout seul à cette heure-ci ?
Lucas : J'ai vu un film au cinéma. Je retourne chez moi. J'aime bien flâner dans la rue la nuit, il n'y a plus aucun bruit.
Lucie : Super ! Moi je suis épuisée et même exténuée. J'ai donné cours de danse très tard. Et voilà que la pluie arrive en plus ! C'est foutu, je crois que je vais rentrer en bus.
Lucas : D'habitude je prends le bus aussi. Je peux t'accompagner...
Lucie : C'est ridicule...
Lucas : J'insiste ! Je suis têtu !

Il était une fois un paresseux en retard chez le coiffeur.

- Euh... Excusez-moi madame la tortue, avez-vous l'heure ?
- Bonjour monsieur le paresseux, peut-être, attendez voir... Oh oui la voilà ma petite montre ! Il est 13 heure pile.
- Oh mon dieu ! Je vais être en retard chez le coiffeur ! Je ne veux pas le faire attendre. C'est un club très select...
- N'ayez pas peur ! Je peux vous amener !
- Mais comment cela ?
- Pourquoi ne montez-vous pas sur mon dos ? Je ne vais pas vite mais on est sûr d'arriver !
- Ne trouvez-vous pas cela dangereux ?
- Oh non ! Je sais ce que je fais. Regardez, il y a même une ceinture...
- Euh... Et bien... Un paresseux ne refuse jamais une telle proposition. Je vous remercie madame la tortue !



Exemples de dialogues interprétés

Les activités consacrées à l'interprétation consistait à proposer aux apprenants des dialogues plus ou moins contraints, avec une certaine liberté d'interprétation. Nous avons conçu ces répliques sous quelques conditions comme toujours : il fallait que le son cible de la séance (dans les exemples respectivement /y/ et /OE/) apparaisse fréquemment dans plusieurs positions (initiale, médiane, finale) mais sans utiliser de contextes optimaux car les étudiants devaient à partir de cette étape s'habituer à la parole naturelle. Nous proposons d'abord l'écoute du dialogue enregistré en demandant aux apprenants de se détacher de la transcription orthographique (surtout utile pour les phases suivantes), puis nous faisons parfois répéter certaines répliques individuellement et collectivement avant de proposer d'interpréter ces petites scènes par deux ou trois. Ces préparations nous permettait d'évaluer les progrès au cours de la séance et de proposer une remédiation individuelle lorsque cela était nécessaire. Nous incitions aussi les étudiants à travailler l'intonation de leur mise en voix et de prendre différents tons (joie, colère, tristesse, peur, etc) en les y aidant. D'autre part, nous avons proposé certains dialogues moins contraints dans lesquels les apprenants pouvaient faire des choix (limités et suggérés) d'écriture afin de favoriser un travail entre pairs plus actifs grâce à l'auto et l'hétéro-correction.

f) L'écriture

Ces activités d'écriture portent assez mal leur nom puisqu'il ne s'agit de faire de production écrite ici. Mais nous avons choisi ce titre un peu simplificateur car c'est la seule partie de nos séances où nous faisons une référence explicite à la relation son-graphème et donc à l'écrit. En français, de nombreux graphèmes peuvent correspondre à un seul phonème, c'est pourquoi nous avons estimé important d'inclure une partie finale sur cette question.

En vous appuyant sur les textes (dialogues, chansons, énoncés) étudiés durant cette séquence, comment peut-on orthographier les sons /œ/ et /o/ en français ?

/œ/ :

/o/ :

Reprenez le tableau de l'activité II) 1), quelles sont les graphies de ces trois nasales ?

Inscrivez les autres graphies que vous connaissez.

[ɛ̃]	[ɑ̃]	[ɔ̃]

Exemples d'activités de correspondance son-graphème

En général, ces activités exigeaient un travail inductif et exploratoire de la part de l'apprenant. Comme dans les exemples ci-dessus, il leur était demandé de rechercher dans le lexique utilisé durant la séance les différentes graphies d'un ou plusieurs sons. Parfois nous faisons même appel à leur connaissance générale du français. Dans d'autre cas encore, nous avons eu recours à des corpus de quelques phrases présentant les différentes graphies que nous voulions travailler. Une activité a retenu notre attention : le travail sur les graphies du son /E/ :

Écoutez et observez ces phrases : dans quel cas peut-on écrire « è » ?

- Vous l'amèneriez dès aujourd'hui ?
- Je te souhaite beaucoup de succès !
- J'espère qu'il ne se pèse plus après chaque repas.

De même, dans quel cas n'y a-t-il pas d'accent sur « é » ou « è » ?

- Elle met le couvert.
- Elle déteste son beau-père.
- Il y a du gel pendant l'hiver.

Mais quand les règles ne s'appliquent plus, il faut se servir de ses oreilles !
Comment ?

Exercice : écoutez et ajoutez les accents manquants

1. Reveler
2. Declarer
3. Remede
4. Veste
5. Bicyclette
6. Poulet
7. College
8. Impermeable
9. Tenebres
10. Reverbere

Note de fin : le son /E/ peut donc s'écrire « é » (idée, liberté), « ay » (payé), « er » / « ez » en fin de mot (manger / avez), « è » (amène), « e » (elle), « ai » (grammaire), « ei » (peine), « é » (être), « ë » (noël) et « aye » (essaye).

Nota Bene : certains mots sont soumis à variabilité dialectale régionale...

(adapté de Martins et Mabilat, 2004)

En effet, les apprenants étrangers ont souvent des problèmes pour graphier correctement les “é” et “è”, d’après nos expériences d’enseignants et les constats de plusieurs collègues. Or certaines règles existent et nous avons souhaité les étudier car c’est un phénomène qu’il est important de pouvoir maîtriser tôt dans l’apprentissage. Et presque tous nos étudiants, quelque soit leur niveau, ne connaissaient pas ces règles. Nous sommes partis d’un corpus d’énoncés entendus et transcrits pour les amener à les conceptualiser. Mais les règles ne s’appliquent pas toujours et la phonétique rejoint l’orthographe puisqu’il faut se fier au timbre fermé ou ouvert de la voyelle pour utiliser l’accent graphique correct. Enfin, nous avons conclu par un exercice évaluatif dans lequel les apprenants devaient placer l’accent si

besoin après avoir écouté une série de mots. Nous avons aussi parlé brièvement des variations régionales, notamment pour la graphie “ai”, tendant à la fermeture en FR.

Nous avons ainsi vu qu’à travers des exercices et activités issus de la complémentarité de plusieurs méthodes de correction phonétique (articulatoire, oppositions phonologiques, verbo-tonale), nous avons pu proposer aux apprenants un parcours clair et cohérent au fil de nos cinq séances de correction. La méthode verbo-tonale a joué un rôle moteur dans notre étude et ses applications. Quelque peu déroutante au début, nos étudiants s’y sont vite habitués. Il est intéressant maintenant de construire un petit bilan évaluatif de notre formation, à la fois du point de vue de l’enseignant (le nôtre) et du point de vue des apprenants. Quelles ont été les principales difficultés ? Qu’est-ce qui a marché ou moins bien marché ? La réalité de la formation correspondait-elle à nos aspirations ?

III) Evaluation du travail mené

1) Auto-évaluation

Je me permettrai dans cette partie de faire usage de la première personne du singulier s’agissant d’une évaluation personnelle, c’est le sujet-chercheur qui s’exprime ici et non plus le chercheur-sujet.

Cette formation m’a donné l’occasion pour la première fois de préparer et de conduire des séances de correction phonétique. Bien sûr, j’avais eu l’occasion de corriger la prononciation de mes apprenants lors de cours de français général, mais c’était un travail très ponctuel. Je suis intéressé par la méthode verbo-tonale depuis plusieurs années et ce fut donc l’occasion de passer à l’action en préparant des séquences et en les mettant en oeuvre. Je ne souhaitais pas non plus ne faire que “de la verbo-tonale” car c’est un exercice particulier qui demande une grande expérience de terrain et auquel tous les apprenants ne sont pas forcément réceptifs. Et pourtant, durant ces cinq séances, et malgré une typologie d’exercices et d’activités claire et bien ficelée, je me suis laissé un certain espace “d’improvisation” et donc de prise de risque en sortant quelque peu du schéma canonique des séquences pour corriger individuellement les étudiants, notamment pendant les phases de répétition/articulation. J’ai donc beaucoup circulé dans la classe pour entendre les réalisations de chacun et pouvoir proposer des moyens de remédiation adéquats. C’est là que réside une

grande difficulté et une nécessité d'adaptation et de flexibilité constante de l'enseignant : selon l'écart de l'apprenant, les techniques (verbo-tonales, parfois articulatoires) requises sont très différentes et le diagnostic se fait en temps réel. Je m'étais préparé à ce travail un peu périlleux que j'avais déjà eu l'occasion d'esquisser en cours généraux et cela a été au contraire un réel plaisir pour moi. J'ai parfois été confronté à des écarts plus difficiles à corriger que d'autres mais constater les productions de ses apprenants s'améliorer après quelques tâtonnements est toujours gratifiant et instaure une confiance supplémentaire en classe, à la fois pour l'enseignant mais aussi et surtout entre l'enseignant et les étudiants. En outre, comme il a été dit dans le mémoire, il est difficile de placer le curseur au bon endroit entre pratique et éléments plus théoriques. Je n'ai jamais expliqué aux apprenants quels étaient les tenants et aboutissants des techniques que j'utilisais car ce n'était pas le but, en revanche il m'est arrivé de faire des parties de cours un peu plus "théoriques" et dans lesquelles je suis rentré dans une dimension un peu plus "scientifique". Je pense que cela a été bénéfique en particulier pour les apprenants de niveau déjà intermédiaire voire avancé. C'est aussi cette hétérogénéité des compétences qui a parfois été difficile à bien gérer. Je devais quelquefois réexpliquer certaines consignes en portugais pour les apprenants les plus "fragiles", c'est pourquoi je me déplaçais presque constamment dans la classe, notamment lors des travaux entre pairs. Cette modalité de travail a permis "d'homogénéiser" le niveau global de la classe en favorisant l'auto et l'hétéro-correction. D'autre part, à certains moments, je pense qu'il aurait fallu inciter encore plus les étudiants à se détacher de leur support écrit car ce fut parfois source de biais orthographique et j'avais fondé ces séances principalement sur l'écoute et la reproduction. Mais je pense que pour des apprenants de niveau A1, cela reste assez difficile et nous avons trouvé un compromis en alternant phases de lecture et phases d'écoutes et répétitions sans support.

Globalement, mon évaluation de cette formation est très positive et si je devais la refaire, je la referais plus ou moins de la même façon. Je pense que dans la pratique de la correction phonétique, *a fortiori in vivo* avec la méthode verbo-tonale, l'expérience joue un rôle important. Toutefois, une simple évaluation personnelle est loin d'être suffisante pour savoir ce qui a marché ou pas. C'est pourquoi j'ai soumis un questionnaire de fin de formation aux apprenants qui ont bien voulu me donner leur propre "feedback" de ce qu'ils ont expérimenté.

2) Evaluation des apprenants

Ce questionnaire a été soumis à l'ensemble des étudiants ayant suivi la formation. Huit y ont répondu. Nous leur avons posé les questions suivantes en portugais afin qu'ils se sentent plus libres d'y répondre dans leur langue maternelle :

1. Qu'attendiez-vous du cours avant son commencement ?
2. Quelles ont été les principales difficultés ?
3. Quel(s) type(s) d'activité avez-vous trouvé le(s) plus efficace(s) pour vous ?
 - ☐ description articulatoire
 - ☐ sensibilisation auditive
 - ☐ chansons
 - ☐ répétition/articulation
 - ☐ transformation
 - ☐ interprétation (dialogues)
 - ☐ écriture
4. Pourquoi ? (justification facultative)
5. Pensez-vous que vous auriez pu réaliser cette formation seul(e) à la maison ? Qu'est-ce qui aurait changé ?
6. Avez-vous noté une amélioration de votre prononciation après le cours ?
 - ☐ oui
 - ☐ non
7. Quelle(s) séquence(s) a/ont été la/les plus utile(s) pour vous ?
 - ☐ y/u
 - ☐ y/i
 - ☐ OE/E
 - ☐ OE/O
 - ☐ les nasales
8. Justification (facultative)
9. Qu'avez-vous pensé des gestes et des intonations que j'ai utilisés pour corriger ?
10. Remarques supplémentaires

Pour la première question, les réponses ont été globalement les mêmes :

O que você esperava do curso antes do começo ?

8 respostas

Aprender a pronúncia correta de francês e ser avaliado para ajudar na pesquisa.
Um caráter menos científico.
Melhorar minha pronúncia e aprender os fonemas do francês.
Melhorar minha pronúncia em francês
Treinar a fonética da língua francesa.
Esperava um curso destinado ao auxílio de pronúncia francesa
Conseguir uma melhor pronúncia
Aprimorar a pronúncia de acordo com as diferentes vogais

“Améliorer ma prononciation des voyelles du français”, “m’entraîner à la prononciation du français” sont globalement les réponses de tous, même si nous avons noté une réponse un peu discordante : “un caractère moins scientifique”. Nous ne savons pas s’il s’agit d’un reproche ou pas, mais en tout cas le caractère verbo-tonaliste de la formation et les quelques parenthèses un peu plus métalinguistiques ont pu surprendre certains apprenants.

Les difficultés éprouvées par les étudiants ont été plus diverses :

Quais foram as principais dificuldades ?

8 respostas

Sons anasalados que usamos no português e não devem ser usados no francês, como por exemplo a letra 'A'.
Várias, sobretudo na pronúncia das nasais.
Articular sons que não usamos no português.
Acredito que ter a entoação correta ao pronunciar frases
Não senti dificuldades.
Acompanhar o desempenho do professor com sua língua materna
Não tive dificuldade
Diferenciar alguns sons de vogais

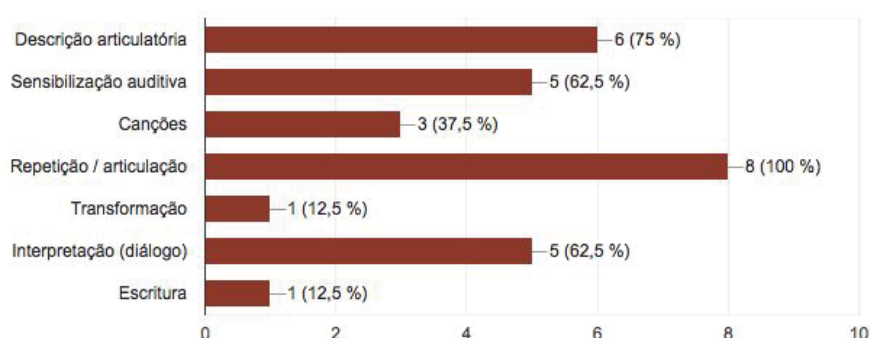
Des difficultés induites directement par la formation ont été ressenties au niveau des “sons nasalisés que nous utilisons en portugais mais qui sont prohibés en français comme par exemple le “a” nasalisé”, “les nasales”, “articuler des sons absents du portugais”, “utiliser une intonation correcte”, “différencier certaines voyelles”. Deux apprenants n’ont pas ressenti de difficulté particulière, et un apprenant a ressenti une certaine difficulté à “suivre les indications de l’enseignant avec sa langue maternelle” : en effet, nous avons principalement

parlé français et cela a pu être un peu plus handicapant pour les étudiants débutants, mais cela faisait partie de notre contrat didactique et nous nous efforçons toujours de nous assurer que tout le monde ait bien compris les consignes en traduisant en portugais au besoin. Peut-être qu'il aurait été bon de traduire les consignes en portugais sur les supports de cours.

La troisième question est intéressante puisqu'elle nous apprend quelles activités les apprenants ont trouvé les plus efficaces pour eux :

Quê tipo de atividade você achou a mais eficiente para você ? (Varias respostas possíveis)

8 réponses



Globalement, les activités de transformation et d'écriture n'ont pas été jugées très efficaces, peut-être parce qu'elles s'éloignent un peu de la pratique phonétique comme nous l'avions remarqué. A notre sens, elles n'en demeurent pas moins importantes, mais elles ne correspondaient peut-être pas totalement aux besoins des apprenants. Les autres types d'activité ont reçu un bon accueil et notamment la phase de répétition/articulation, ce qui nous fait plaisir puisqu'il s'agissait d'une grosse partie des séances et surtout du coeur de notre méthodologie verbo-tonale. Intéressons-nous aux quelques justifications de certains étudiants :

Por quê ? (justificação facultativa)

5 réponses

A descrição ajuda a ter uma primeira noção do som, a sensibilização ajuda a escutar como o som deveria ser e a repetição/articulação ajuda a corrigir os erros e não esquecer mais.

Como há fonemas não usados no português, eu tenho problemas para identifica-los, o que, em consequência, dificulta a reprodução/articulação.

Porque eu mesma pronunciando posso identificar como estou aprendendo.

Porque foram atividades que permitiram praticar a pronuncia e entender como funciona.

Detectar as diferentes vogais nas falas de outras pessoas/músicas e conseguir pronunciá-las foi o mais importante para mim

“La description aide à avoir une première idée du son, la sensibilisation aide à écouter comment le son devrait être [produit] et la répétition/articulation aide à corriger les erreurs et ne plus oublier” : cette synthèse démontre que les étapes des séquences et leur cohérence didactique ont été bien assimilées par les étudiants. Un autre apprenant semble également mettre en avant le rôle de l’hétéro-correction : “détecter les différentes voyelles dans la parole d’autres personnes, dans les musiques et réussir à la reproduire a été le plus important pour moi”.

La totalité des répondants a jugé qu’il aurait été impossible de faire cette formation en autonomie chez soi :

Você achou que poderia ter feito esse curso sozinho/a em casa ? O que teria mudado ?

8 réponses

Não, o resultado não seria o mesmo.
Jamais. O que se fez fora dali é um complemento à espinha dorsal do referido trabalho acadêmico.
Não. Nos métodos regulares de aprendizagem existem sessões de fonética, mas são mais superficiais e não há interação. Na minha opinião, meus problemas de articulação continuariam.
Acho que não. Em casa não teria alguém para corrigir minha pronúncia.
Fazer em casa não teria a mesma eficácia. A presença do professor é fundamental, pois ele corrige as falhas na hora.
Não. Seria bem mais difícil, o professor ajuda muito
Não, a presença de um professor faz muita diferença.
Não. Eu não teria como saber se estava pronunciando certo

L’ensemble des apprenants souligne la nécessité de la correction *in vivo* de l’enseignant, et un étudiant dénonce le caractère marginalisé du travail phonétique dans les cours réguliers, sans interactions et sans possibilité d’amélioration. Dans notre formation, nous avons en plus des séances en présentiel, envoyé l’ensemble du matériel audio aux étudiants par l’intermédiaire d’un groupe de messagerie instantanée, afin qu’ils puissent réécouter et s’entraîner de façon régulière chez eux car c’est une donnée importante du progrès en prononciation.

À ce titre, la totalité des répondants a perçu une amélioration de leur prononciation :

Você percebeu um melhoramento da sua pronúncia depois do curso ?

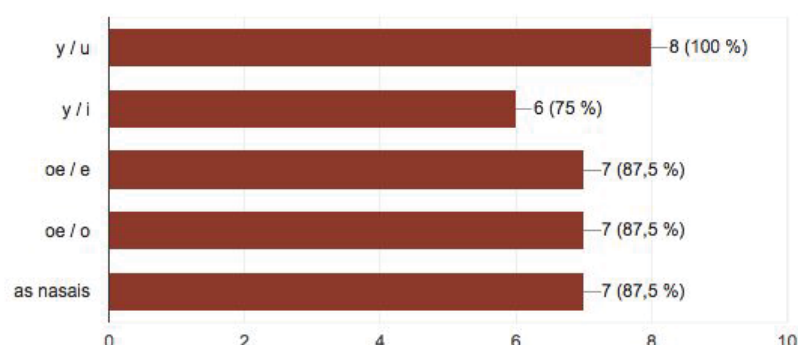
8 réponses



Presque toutes les séquences didactiques ont été jugées utiles par les étudiants :

Qual/quais sequência/s foi/foram mais útil/eis para você ?

8 réponses



Seule la séance y/i a reçu une réponse de moins, probablement parce que le contraste y/u est plus générateur de difficulté que le contraste y/i.

Les justifications vont dans ce sens :

Algumas justificações ? (facultativo)

5 réponses

Esses sons ou confundem com alguns que são parecidos em português ou não existem em português e foram minhas maiores dificuldades.
Aprendi algo novo em todos os módulos.
Todas foram úteis e ajudaram na distinção.
São sons muito semelhantes e difíceis de diferenciar
Todas foram úteis para mim

Toutes les séances ont été jugées utiles car les sons sont parfois très proches entre eux et difficiles à discriminer, et car certains d'entre eux n'existent pas dans le système du PB.

La question relative aux gestes et intonations utilisés pour la correction a recueilli des réponses intéressantes :

O que você achou dos gestos e das entonações que utilizei para corrigir ?

8 réponses

Ótimas para entender qual o movimento correto da língua e como o som devia ser.
Perfeito.
Sim! Eu uso em casa quando estou praticando.
Achei todos ótimos
Bem adequadas e claras.
Perfeitas e necessárias !
uteis
Muito didáticas, ajudaram bastante

Tous les répondants les ont trouvés “utiles”, “nécessaires”, “didactiques”, “biens pour comprendre le mouvement correct de la langue et comment le son devrait être” : on note donc le rapport fait par les étudiants entre la macro-motricité et le geste articulatoire. D’autre part, un apprenant souligne qu’il les “utilise à la maison quand [il est] en train de s'entraîner”, ce qui est encourageant puisque nous avons ainsi réussi à faire prendre conscience à certains de l’aide que peut constituer la gestuelle et le travail intonatif.

Enfin, soulignons que la formation dans son ensemble a été appréciée :

Observações adicionais :

6 réponses

O curso e o método de ensino utilizados foram muito bons para melhorar minha pronúncia.

Parabéns pela sua pesquisa!

Gostaria de destacar que achei fantástico a maneira como você ensinava a articular os sons, começando em um outro fonema e progressivamente indo para o fonema estudado.

Jules tem uma excelente didática.

Gostei muito do curso, acredito que ele seja bem útil para estudantes de francês

Gostei bastante do curso e acho o Jules um professor muito bom!

Un étudiant a par exemple apprécié la technique de la prononciation déformée : “j’ai trouvé super la façon de commencer avec un autre phonème et de progressivement aller vers le phonème étudié”.

Ces évaluations doivent nous conduire à mettre en oeuvre à l’avenir des séquences qui répondront encore mieux aux besoins des apprenants, à leurs difficultés, mais doivent aussi nous inciter à maintenir et développer ce qui a fonctionné : les techniques verbo-tonales, l’enchaînement des activités, les interactions, le travail entre pairs, la macro-motricité.

Conclusions

Ce travail nous a permis de mener une réflexion à la fois théorique et de mise en application sur le terrain. Nous avons étudié dans un premier temps le contexte de réalisation de notre stage et de l'ouverture des ateliers phonétiques au sein du Celin-UFPR ; puis nous avons mené une réflexion sur l'état de l'art dans le domaine de l'enseignement de la prononciation en passant en revue les différents courants méthodologiques de la phonétique corrective, les différentes méthodes employées par les enseignants aujourd'hui, en faisant une analyse contrastive des systèmes vocaliques et prosodiques du français de référence et du portugais brésilien et enfin en réfléchissant à la manière de mettre en place un programme d'enseignement de la prononciation ; ensuite nous avons expliqué notre démarche méthodologique et analysé les résultats du test de perception et production soumis aux étudiants de la formation, et nous avons disséqué notre démarche pédagogique et les principes de construction et de mise en oeuvre de nos exercices et activités au sein d'une typologie claire ; enfin dans un dernier temps conclusif, nous avons mené une évaluation personnelle de la formation et nous avons aussi donné la parole aux apprenants afin qu'ils puissent exprimer leurs ressentis, leurs difficultés, leurs appréciations positives ou négatives.

Notre travail s'est largement appuyé sur le binôme français de référence (FR)/portugais du Brésil (PB). Ces deux langues font partie de la grande famille des langues romanes et sont donc proches tant au niveau phonologique, morphologique que syntaxique. Cette proximité a constitué un certain avantage didactique car il était plus simple de transmettre des savoirs et des savoir-faire dans un contexte culturel et éducatif relativement proche de ce que nous connaissons en France. Toutefois, cette parenté a aussi pu être source de difficultés car les étudiants ont parfois tendance à se reposer sur leurs acquis sans fournir un travail nécessaire quelquefois plus important (même si dans le cadre de notre formation, la grande majorité des apprenants s'est montrée très volontaire et motivée), et parce que la proximité phonologique entre FR et PB peut être difficile à appréhender et source de nombreuses confusions (phonèmes dont les réalisations sont très proches entre les deux langues et néanmoins différentes). C'est un phénomène sans doute encore plus susceptible de se produire dans les niveaux élémentaires A1/A2, qui constituaient la majorité de notre public. Nous avons aussi dû gérer une certaine hétérogénéité de niveau de certains étudiants en proposant les mêmes activités mais avec des modalités un peu différentes, un peu plus de "défi".

Nous avons préconisé dans notre introduction de familiariser les apprenants au “paysage sonore” - pour reprendre le terme de Lhote (2001) - du français, par la priorité donnée à l’écoute dans un premier temps, l’utilisation du jeu physique et vocal, et le recours à la chanson. Globalement, il nous semble que ces recommandations ont été suivies dans notre travail, privilégiant la perception puis la production, la gestuelle au sein de la macro-motricité, le travail sur la prosodie et l’usage de textes musicaux. D’autre part, nous avons convenu d’utiliser de façon complémentaire plusieurs méthodologies de correction phonétique. Nous avons mis en place une formation s’appuyant bien sur la complémentarité des méthodes articulatoire, des oppositions phonologiques et verbo-tonale. Cette dernière a toutefois constitué le fil rouge, le “moteur” de nos pratiques de classe.

Nous nous demandions alors en quoi cette complémentarité serait bénéfique et quels avantages amènerait l’utilisation de la méthode verbo-tonale. Nous pouvons noter à présent que ce “mélange didactique” a pu convenir à tous les étudiants (comme nous l’avons vu dans leurs évaluations), car plutôt que d’opposer ces méthodes, nous avons utilisé les points forts de chacune d’entre elles. En outre, l’utilisation soutenue de techniques verbo-tonales a reçu un bon accueil des apprenants et a donné des résultats très satisfaisants. Nous avons ainsi vu qu’en intégrant les apports de la recherche en didactique de la prononciation, nous pouvions mettre en place une formation qui soit motivante et efficace pour améliorer les compétences phonétiques d’apprenants de FLE.

Néanmoins nous n’avons pas pu, au sein de ce mémoire, faire une étude exhaustive de l’enseignement de la prononciation à un public lusophone brésilien. De nombreuses recherches restent à réaliser. Nous pourrions à l’avenir nous intéresser au système consonantique entre les deux langues qui, avec les affriquées, les rhotiques ou les latérales, présente certaines difficultés intéressantes à explorer. De même, les études prosodiques ont aujourd’hui le vent en poupe et il serait passionnant de creuser les contrastes qui peuvent exister entre le PB et le FR. C’est d’ailleurs probablement pour des niveaux plus avancés que nous pourrions mettre en place une formation centrée sur les intonations linguistiques et expressives, parfois laissées de côté par les méthodes traditionnelles. De plus, dans le cadre d’une future formation phonétique, il serait judicieux de mettre en place des analyses acoustiques plus poussées avant et après formation afin d’en retirer de nombreuses informations supplémentaires. D’autre part, nous aimerions également utiliser la méthode verbo-tonale de manière encore plus poussée en mettant en place des ateliers de correction

phonétique basés sur des répétitions de dialogues et des corrections exclusivement verbo-tonales comme certains praticiens le font déjà aujourd'hui.

Les récents apports de la phonétique expérimentale, de la phonologie développementale, de l'intonologie ou de la multimodalité expressive laissent aussi présager de nombreux développements intéressants en recherche dans l'enseignement de la prononciation à l'avenir.

Bibliographie

- Abou Haidar L. & Llorca R. (coord.) 2016. L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole. *Recherches et applications*, 60, Paris : Clé international.
- Abry D. & Veldeman-Abry J. (2007). *La phonétique. Audition, prononciation, correction*. Paris : Clé international.
- Abry D. & Chalaron M. L. (2010). *Les 500 exercices de phonétique*. Paris : Hachette FLE.
- Baqué L. & Estrada M. (2010). La notion de diagnostic dans le cadre d'applications de la méthode verbo-tonale à l'apprentissage d'une langue 2 / langue étrangère par des bilingues et à la rééducation de patients aphasiques. *Glossa*, 108, pp. 53-68.
- Beacco J.-C. et al. (2008). *Niveau A2 pour le français. Un référentiel*. Paris : Didier.
- Bento M. & Riquois E. (2016). L'oral dans le CECRL et dans les manuels de FLE : une application stricte ? *Recherches et applications*, 60, pp. 137-148.
- Billières M. (2002). Chapitre 1 : le corps en phonétique corrective. In Renard R., *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*, Vol. 2. De Boeck Supérieur, pp. 35-70.
- Billières M. et al. (2013). *Phonétique corrective en FLE : méthode verbo-tonale*. Toulouse : UTM / UOH. En ligne : <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/index.html> consulté le 03/08/18.
- Blondel F. (2016). Faire corps avec la langue grâce aux techniques de l'acteur. *Recherches et applications*, 60, pp. 70-78.
- Briet G., Collige V. & Rassart E. (2014). *La prononciation en classe*. Grenoble : PUG.
- Brito Dos Santos G. (2013). *Análise fonético-acústica das vogais orais e nasais do português : Brasil e Portugal*. Thèse de doctorat non publiée, Universidade Federal de Goiás : Goiânia.
- Champagne-Muzar C. & Bourdages J.S. (1998). *Le point sur la phonétique*. Paris : Clé international.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Unité des Politiques linguistiques. En ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> consulté le 09/08/18.

-Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Unité des Politiques linguistiques. En ligne : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> consulté le 09/08/18.

-Cristófaró Silva T. (2015). *Fonética e Fonologia do Português. Roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo : Contexto.

-Cuq J.-P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international.

-Cuq J.-P. & Gruca I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

-De Moraes J.A. (1998). Intonation in Brazilian Portuguese. In Hirst D. & Di Cristo A. (éd.) *Intonation Systems. A Survey of Twenty Languages*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 179-194.

-Detey S. et al. (dir.) (2016). *La prononciation du français dans le monde. Du natif à l'apprenant*. Paris : Clé international.

-Detey S. (2016). Enseignement de la prononciation et correction phonétique : principes essentiels. In Detey S. et al. (dir.) *La prononciation du français dans le monde. Du natif à l'apprenant*. Paris : Clé international, pp. 226-235.

-Detey S. & Lyche C. (2016). Le français de référence et la norme. In Detey S. et al. (dir.) *La prononciation du français dans le monde. Du natif à l'apprenant*. Paris : Clé international, pp. 23-29.

-Galazzi E. (2016) L'enseignement de la prononciation : petit historique. In Detey S. et al. (dir.) *La prononciation du français dans le monde. Du natif à l'apprenant*. Paris : Clé international, pp. 217-220.

-Hirst D. & Di Cristo A. (éd.) 1998. *Intonation Systems. A Survey of Twenty Languages*. Cambridge : Cambridge University Press.

-Landercy A. & Renard R. (1977). *Eléments de phonétique*. CIPA - Mons. Bruxelles : Didier.

-Lauret B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : Hachette FLE.

- Lauret B. (2008). Chapitre 7 : Matière sonore. In Beacco J.-C. et al. (2008). *Niveau A2 pour le français. Un référentiel*. Paris : Didier, pp. 155-172.
- Léon M. (2003). *Exercices systématiques de prononciation française*. Paris : Hachette FLE.
- Léon P. (2014). *Phonétisme et prononciations du français*. Paris : Armand Colin.
- Lhote E. (2001). Pour une didactologie de l'oralité. *Études de linguistique appliquée (ELA)*, 123-124, pp. 445-453.
- Martins C. & Mabilat J.-J. (2004). *Sons et intonation*. Paris : Didier.
- Martin P. (2000). Analyse et modèle de l'intonation du portugais brésilien. Phonologie expérimentale avec WinPitch. *Revue du Laboratoire de Phonétique de Belo Horizonte FALÉ*, pp. 13-56.
- Meunier C. (2007). Phonétique acoustique. In Auzou P. *Les dysarthries*. Solal, pp. 164-173.
- Pagel D., Madeleni E. & Wioland F. (2012). *Le rythme du français parlé*. Paris : Hachette FLE.
- Pagel D. (1996). *Prononciation du français par des étudiants brésiliens. Principales tendances à partir d'un test de perception*. Florianópolis : UFSC.
- Parizet M.L. (2008). Phonétique et Cadre commun. Propositions pour un cours de FLE. *Synergies Espagne, 1*, pp. 113-122.
- Renard R. (1979). *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*. CIPA – Mons. Bruxelles : Didier.
- Roberto M. (2016). *Fonologia, fonética e ensino. Guia introdutório*. São Paulo : Parábola.
- Seara I., Nunes V. & Lazzarotto-Volcão C. (2011). *Fonética e fonologia do português brasileiro*. São Paulo : Contexto.
- Seara I.C., da Silva S.F. & Nunes V.G. (2016) Les lusophones. In Detey S. et al. (dir.) *La prononciation du français dans le monde. Du natif à l'apprenant*. Paris : Clé international, pp. 162-168.
- Wachs S. (2011). Tendances actuelles en enseignement du français, langue étrangère (FLE). *Revista de linguas modernas, 14*, pp. 183-196.

-Walter H. (1988). *Le français dans tous les sens*. Paris : Robert Laffont.

-Wioland F. (1991). *Prononcer les mots du français. Des sons et des rythmes*. Paris : Hachette.

Annexes



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA
COORDENADORIA DE EXTENSÃO

PROPOSTA DE CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Resolução n. 72/11 - CEPE

IDENTIFICAÇÃO

TÍTULO			
Aula de pronúncia de francês para alunos do curso de FLE do Celin-UFPR			
DATA INÍCIO		DATA FIM	
02/05/2018		08/06/2018	
PROGRAMA/PROJETO DE EXTENSÃO VINCULADO			
ESTE CURSO DE EXTENSÃO É ISOLADO			
UNIDADE ORGANIZACIONAL			
DELEM - Departamento de Letras Estrangeiras e Modernas			
PÚBLICO ALVO			
Alunos matriculados no curso de francês como língua estrangeira no Celin-UFPR e comunidade externa que tenham interesse em praticar a pronúncia do francês.			
ÁREA TEMÁTICA			
IV - EDUCAÇÃO			
C.H. DISTÂNCIA	C.H. PRÁTICA	C.H. TEÓRICA	C.H. TOTAL
0	6	6	12
VAGAS ALUNOS	VAGAS SERVIDORES	VAGAS COMUNIDADE	VAGAS TOTAL
5	5	5	15
VALOR ALUNOS	VALOR SERVIDORES	VALOR COMUNIDADE	
0,00	0,00	0,00	
LINHAS DE EXTENSÃO			
30. Línguas estrangeiras			



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA
COORDENADORIA DE EXTENSÃO

PROPOSTA DE CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Resolução n. 72/11 - CEPE

COORDENADOR		
NOME:	FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO	
UNIDADE:	DELEM - Departamento de Letras Estrangeiras e Modernas	
EMAIL:	francisco.olmo@ufpr.br	
TELEFONE:	(41)3360-5183	(41)9689-8502
VICE-COORDENADOR		
NOME:		
UNIDADE:		
EMAIL:		
TELEFONE:		

PROPOSTA

RESUMO/PROGRAMAÇÃO
1ª aula: Teste de percepção e produção para avaliar as necessidades dos alunos e explicações gerais do programa. 2ª aula: as vogais fechadas /y/ e /u/ em francês 3ª aula: as vogais fechadas /y/ e /i/ em francês 4ª aula: as vogais médias /OE/ e /O/ em francês 5ª aula: as vogais médias /OE/ e /E/ em francês 6ª aula: as vogais nasais do francês
OBJETIVO GERAL
Praticar a compreensão e a produção de sons vocálicos específicos da língua francesa de acordo com as necessidades e interesses dos alunos colocando a ênfase nos contrastes com o português brasileiro.
METODOLOGIA
Orientação quanto à identificação e percepção de sons vocálicos específicos, orientação quanto à produção desses sons, sensibilização entre as correspondências do som e de sua grafia e, por fim, focalização nos diferentes métodos de correção fonética: articulatório, pares mínimos, abordagem contrastiva e método verbo-tonal.
AVALIAÇÃO
Não haverá prova de avaliação apenas exercícios práticos realizados junto à turma
FREQUÊNCIA
80%
FREQUÊNCIA E CERTIFICAÇÃO
As pessoas que frequentarem um mínimo de 80% têm direito a certificação
CRITÉRIOS PARA INSCRIÇÃO GRATUITA
Não há

PROPOSTA DE CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Resolução n. 72/11 - CEPE

RECURSOS HUMANOS DA UFPR E DAS INSTITUIÇÕES PARCEIRAS							
NOME	CPF	FUNÇÃO	TIPO	UNIDADE/CURSO	OBS.	C.H	TOTAL
FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO	011.932.049-50	COORDENADOR 02/05/2018 à 08/06/2018	DOCENTE	DELEM - Departamento de Letras Estrangeiras e Modernas	NÃO RECEBE REMUNERAÇÃO	3h	3h
JULES JACQUES TEMINE	800.384.979-99	MINISTRANTE 02/05/2018 à 08/06/2018	ALUNO	016M7.A - Programa de Pós-Graduação em Letras - Estudos Linguísticos - Mestrado	MANHÃ/TARDE	12h	12h

ORÇAMENTO	
RECEITA	
TAXA DE INSCRIÇÃO	R\$ 0,00
MENSALIDADE	R\$ 0,00
FONTES DE RECURSOS	R\$ 0,00
OUTRAS RECEITAS	R\$ 0,00
OUTRAS RECEITAS - DESCRIÇÃO	
TOTAL	
0,00	
DESPESAS	
HOSPEDAGEM/DIÁRIA	R\$ 0,00
PASSAGEM	R\$ 0,00
APOIO ADMINISTRATIVO	R\$ 0,00
FDA 4%	R\$ 0,00
RESSARCIMENTO UFPR 2%	R\$ 0,00
DEPARTAMENTO 2%	R\$ 0,00
SETOR 2%	R\$ 0,00
MATERIAL DIDÁTICO	R\$ 0,00
MATERIAL EXPEDIENTE	R\$ 0,00
MATERIAL DIVULGAÇÃO	R\$ 0,00
OUTRAS DESPESAS	R\$ 0,00
OUTRAS DESPESAS - DESCRIÇÃO	
TOTAL	
0,00	
OBSERVAÇÕES DO ORÇAMENTO	

OBSERVAÇÕES

Não há

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

Não há



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA
COORDENADORIA DE EXTENSÃO

PROPOSTA DE CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Resolução n. 72/11 - CEPE

LOCAL/DATA E ASSINATURA DO COORDENADOR

_____, / /
_____ COORDENADOR DO CURSO

CIENTE / DE ACORDO DO COORDENADOR DO PROGRAMA DE EXTENSÃO

SOMENTE NO CASO DE CURSO VINCULADO A PROGRAMA OU PROJETO DE EXTENSÃO

_____ COORDENADOR DO PROGRAMA/PROJETO VINCULADO
--

APROVAÇÃO DO DEPARTAMENTO/UNIDADE

DATA DE APRESENTAÇÃO DO CURSO EM REUNIÃO PLENÁRIA: / /	ATA DA REUNIÃO DO DEPARTAMENTO/ UNIDADE N.º
NOME DO CHEFE DO DEPARTAMENTO/UNIDADE: _____	ASSINATURA

VISTO PELO SETOR

DATA: / /
NOME DO DIRETOR DO SETOR/UNIDADE: _____
ASSINATURA DO DIRETOR DO SETOR/UNIDADE

AULA DE PRONÚNCIA DO FRANCÊS



PRATIQUE SUA
PRONÚNCIA DAS
VOGAIS FRANCESAS
ATRAVÉS DE VÁRIAS
ABORDAGENS : ESCUTA,
INTERPRETAÇÃO,
JOGOS, CANÇÕES E
MUITO MAIS!

Início no dia 09/05 - Seis aulas
Cada quarta-feira - 16h/18h
No Celin-UFPR
Dom Pedro I
Local a confirmar

Programa



09/05 :

Explicação dos objetivos do curso, do método
Teste de percepção e produção
Descoberta do alfabeto fonético internacional das vogais

16/05 :

As vogais fechadas /y/ e /u/

23/05 :

As vogais fechadas /y/ e /i/

29/05 :

As vogais médias /OE/ e /O/

06/05 :

As vogais médias /OE/ e /E/

13/06 :

As vogais nasais

**Certificação ao fim do
curso !**

L'alphabet phonétique international des voyelles du français

	Mots-clés	Autres graphèmes
[i]	Lit	Stylo, île, maïs, meeting
[y]	Salut	Sûr, eu (participe passé, « avoir »)
[E] ([e], [ɛ])	Télé, règle	Parlez, pied, nez, chienne, merci...
[OE] ([ø], [œ])	Feu, fleur	Nœud, cœur...
[O] ([o], [ɔ])	Vélo, pomme	Bateau, drôle, album, alcool...
[u]	Poule	Où, goûter, football, août
[a]	Sac	À, femme
[ã]	Gant	Dent, jambe, empereur, paon, Caen
[ɔ̃]	Ballon	Ombre, punch
[ɛ̃]	Lapin	Chien, pain, imparfait, sympa...
[i]	Pied	Crayon, soleil, paille...
[w]	Doigt	Wallon, équateur...
[ʏ]	Nuit	Sueur, suave, ennuyeux

Mise en pratique :

JEU DU BACCALAURÉAT

SONS	UNE NATIONALITÉ	UN SPORT ou UN LOISIR	UNE PROFESSION	UN OBJET	UN VERBE À L'INFINITIF	UN ALIMENT

Protocole – prononciation A1/A2

Test de perception :

Discrimination de paires minimales « *entendez-vous la différence ?* »

Dessus / dessous [y] / [u] (syllabe ouverte)

Bu / bu [y]

Bulle / boule [y] / [u] (syllabe fermée)

Vie / vue [i] / [y] (syllabe ouverte)

Élu / élu [y]

Bus / bis [y] / [i] (syllabe fermée)

Le livre / les livres [ø] / [e] (syllabe ouverte)

Le dos / le deux [o] / [ø] (syllabe ouverte)

Peu / peu [ø]

Sœur / sœur [œ]

A l'heure / alors [œ] / [ɔ] (syllabe fermée)

Père / peur [ɛ] / [œ] (syllabe fermée)

Beurre / beurre [œ]

Deux / doux [ø] / [u] (syllabe ouverte)

Temps / ton [ã] / [ɔ̃] (syllabe ouverte)

Il pense / il ponce [ã] / [ɔ̃] (syllabe fermée)

Menthe / menthe [ã]

Ma main / maman [ɛ̃] / [ã] (syllabe ouverte)

Pinte / pente [ɛ̃] / [ã] (syllabe fermée)

Mon / main [ɔ̃] / [ɛ̃] (syllabe ouverte)

Tente / tente [ã]

Il **ponce** / il **pince** [ɔ̃] / [ɛ̃] (syllabe fermée)

Faim / faim [ɛ̃]

Test de production :

Parole spontanée (+ fiche sociologique)

Nom et prénom

Âge

Ville d'origine

Nationalité

Sexe

Langue(s) maternelle(s) et seconde(s)

Temps et mode d'apprentissage du français

« Qu'avez-vous fait la semaine dernière ? »

Production dirigée « lisez ou répétez les mots et les phrases suivants »

Liste de mots :

1. Utile
2. Amuser
3. Allumer
4. Salut
5. Au début
6. Futur
7. Ridicule
8. Huit
9. Nuit
10. Europe
11. Heureux
12. Demeurer
13. Amoureux
14. Chanteuse
15. Heure
16. Acteur
17. Peur
18. Sœur
19. Info
20. Bastingage
21. Enfin
22. Bien
23. Parisien
24. Mince
25. Envie

26. Attentif
27. Océan
28. Cliente
29. Séance
30. Ondée
31. Allonger
32. Japon
33. Champion
34. Station
35. Occasion
36. Sombre
37. Monde

Liste d'énoncés :

1. Bien sûr, c'est notre voiture.
2. Il a vu la flûte.
3. Je veux du café.
4. Monsieur Lenoir est heureux.
5. Je peux voir la chanteuse.
6. Il a peur de rester seul.
7. Ils arrivent à neuf heures.
8. Je rentre en novembre.
9. Nous allons à la répétition.
10. Lundi matin.
11. Il vient demain.
12. Ce bon vin blanc vient de Provence, nous le boirons ensemble.

Séance n°1 : Mise en route

Test de perception :

Indiquez si vous entendez une différence entre les deux mots prononcés.

	=	≠
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		

Lisez les mots suivants.

- | | | |
|--------------|----------------|--------------|
| 1. Utile | 14. Chanteuse | 27. Océan |
| 2. Amuser | 15. Heure | 28. Cliente |
| 3. Allumer | 16. Acteur | 29. Séance |
| 4. Salut | 17. Peur | 30. Ondée |
| 5. Au début | 18. Sœur | 31. Allonger |
| 6. Futur | 19. Info | 32. Japon |
| 7. Ridicule | 20. Bastingage | 33. Champion |
| 8. Huit | 21. Enfin | 34. Station |
| 9. Nuit | 22. Bien | 35. Occasion |
| 10. Europe | 23. Parisien | 36. Sombre |
| 11. Heureux | 24. Mince | 37. Monde |
| 12. Demeurer | 25. Envie | |
| 13. Amoureux | 26. Attentif | |

Lisez les phrases suivantes.

1. Bien sûr, c'est notre voiture.
2. Il a vu la flûte.
3. Je veux du café.
4. Monsieur Lenoir est heureux.
5. Je peux voir la chanteuse.
6. Il a peur de rester seul.
7. Ils arrivent à neuf heures.
8. Je rentre en novembre.
9. Nous allons à la répétition.
10. Lundi matin.
11. Il vient demain.
12. Ce bon vin blanc vient de Provence, nous le boirons ensemble.

Les voyelles du français : /y/ vs. /u/

I) Description articulatoire :



.....



.....

(Source : C. Martins & J.-J. Mabilat (2004). *Sons et intonation*. Paris : Didier, p.18)

Observez les schémas. Pour prononcer les sons /y/ et /u/, il faut arrondir les lèvres tout en gardant la bouche presque fermée. **Mais la prononciation de /y/ et /u/ est différente : sur quel point ?**

Placez la pointe d'un crayon ou stylo dans votre bouche : quand est-ce que la langue touche le crayon/stylo ? Lorsque vous prononcez [y] ou [u] ?

II) Repérage / sensibilisation auditive

1) Entendez-vous le son [y] ou le son [u] ?

	[y]	[u]
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		

2) Dites si vous entendez le son [y] dans la 1^{ère}, la 2^{ème} ou la 3^{ème} syllabe.

	1 ^{ère} syllabe	2 ^{ème} syllabe	3 ^{ème} syllabe
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			

III) Répétition / articulation

1) Entraînement

- a) Répétez les suites de sons avec une intonation montante (↗) puis descendante (↘).

[asy, azy, aty, ady, any, azy, aky, apy, aby, amy]

- b) Répétez les phrases suivantes d'abord en intonation montante puis descendante.

Il a su ? Il a su.
Ils sont têtus ? Ils sont têtus.
Elle est déçue ? Elle est déçue.
C'est au-dessus ? C'est au-dessus.
Elle a répondu ? Elle a répondu.
C'est un aperçu ? C'est un aperçu.
C'est connu ? C'est connu.
C'est le début ? C'est le début.
Il a bu ? Il a bu.
Tu es sûr ? Tu es sûr.
Le médecin consulte ? Le médecin consulte.
Tu as l'habitude ? Tu as l'habitude.
Elle prend le bus ? Elle prend le bus.
Il fait nuit ? Il fait nuit.
On mange ensuite ? On mange ensuite.

Le film commence tout de suite ? Le film commence tout de suite.
Il faut continuer ? Il faut continuer.
Tu es habitué ? Tu es habitué.
Il est exténué ? Il est exténué.

La lumière est allumée.
Il n'y a plus de carburant.
Quelle surprise !
On s'amuse bien.
Ils sont curieux.
C'est utile.
Cette jupe est magnifique.
Il faut surtout parler.
Quel est ton numéro ?

IV) Transformations

- 1) Conjuguez ces verbes au présent avec « tu » et « vous ».

- Louer : /
- Boudier : /
- Douer : /
- Écouter : /
- Chuchoter : /
- Fumer : /
- Luter : /
- Muer : /

- 2) Transformer ces groupes nominaux au féminin, comme dans l'exemple.

*Ex : La femme : **une** femme*

- La ministre :
- La diplomate :
- La cadre :
- La pilote :
- La juriste :
- L'architecte :

V) Interprétations

1) Dialogue

Plus de voiture !

Minuit à Mulhouse au mois d'août dans la rue

Lucas : Oh salut Lucie ! Quelle surprise ! Qu'est-ce que tu fais dans la rue si tard ?

Lucie : Coucou Lucas... Tu vas bien ? Ça fait huit minutes que je cherche les clés de ma voiture. Je les ai sûrement perdues. Zut, zut et zut !

Lucas : Oh zut... Mais ne hurle pas comme ça. Je peux allumer la lumière de mon téléphone si tu veux. Tu es sûre de les avoir perdues ?

Lucie : Je ne sais plus... Je les ai aperçues tout à l'heure. Et puis pouf ! Disparues ! Et toi, tu fais quoi dans la rue tout seul à cette heure-ci ?

Lucas : J'ai vu un film au cinéma. Je retourne chez moi. J'aime bien flâner dans la rue la nuit, il n'y a plus aucun bruit.

Lucie : Super ! Moi je suis épuisée et même exténuée. J'ai donné cours de danse très tard. Et voilà que la pluie arrive en plus ! C'est foutu, je crois que je vais rentrer en bus.

Lucas : D'habitude je prends le bus aussi. Je peux t'accompagner...

Lucie : C'est ridicule...

Lucas : J'insiste ! Je suis têtu !

2) Chanson

a. Écoutez la chanson et soulignez les syllabes dans lesquelles vous entendez le son [y].

b. Réécoutez la chanson et chanter silencieusement en veillant à bien articuler.

Comme d'habitude, Claude François

Je me lève et je te bouscule
 Tu n'te réveilles pas
 Comme d'habitude
 Sur toi je remonte le drap
 J'ai peur que tu aies froid
 Comme d'habitude
 Ma main caresse tes cheveux

Presque malgré moi
 Comme d'habitude
 Mais toi tu me tournes le dos
 Comme d'habitude

Et puis je m'habille très vite
 Je sors de la chambre

Comme d'habitude
Tout seul je bois mon café
Je suis en retard
Comme d'habitude
Sans bruit je quitte la maison
Tout est gris dehors

Pas encore rentrée
Comme d'habitude
Tout seul j'irai me coucher
Dans ce grand lit froid
Comme d'habitude
Mes larmes, je les cacherai
Comme d'habitude

Comme d'habitude
J'ai froid, je relève mon col
Comme d'habitude

Comme d'habitude, même la nuit
Je vais jouer à faire semblant
Comme d'habitude tu rentreras
Comme d'habitude je t'attendrai
Comme d'habitude tu me souriras
Comme d'habitude

Comme d'habitude, toute la journée
Je vais jouer à faire semblant
Comme d'habitude je vais sourire
Comme d'habitude je vais même rire
Comme d'habitude, enfin je vais vivre
Comme d'habitude

Comme d'habitude tu te déshabilleras
Comme d'habitude tu te coucheras
Comme d'habitude on s'embrassera
Comme d'habitude

Et puis le jour s'en ira
Moi je reviendrai
Comme d'habitude
Toi, tu seras sortie

Comme d'habitude on fera semblant
Comme d'habitude on fera l'amour
Comme d'habitude on fera semblant

VI) Écriture

Écoutez ces phrases et repérez comment peuvent s'écrire les sons [y] et [u] :

Elle a eu un beau cadeau.
Il y a toujours des touristes à Paris.
Vous êtes sûr de ça ?
Il fait souvent chaud en août.
As-tu goûté au dessert ?
Il a dû partir.

[y] :

[u] :

Les voyelles du français : /y/ - /i/

I) Description articulatoire



.....



.....

(Source : C. Martins & J.-J. Mabilat (2004). *Sons et intonation*. Paris : Didier, p.18)

Observez les schémas. Pour prononcer les sons /y/ et /i/, il faut garder la bouche presque fermée tout en ayant la langue en avant. **Mais la prononciation de /y/ et /i/ est différente : sur quel point ?**

II) Repérage / sensibilisation auditive

1) Entendez-vous le son [y] ou le son [i] ?

	[y]	[i]
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		

2) Ecoutez la chanson « sous les jupes des filles » d'Alain Souchon :

**Rétines et pupilles
Les garçons ont les yeux qui brillent
Pour un jeu de dupes
Voir sous les jupes des filles
Et la vie toute entière
Absorbés par cette affaire
Par ce jeu de dupes
Voir sous les jupes des filles**

Elles, très fières
Sur leurs escabeaux en l'air
Regard méprisant et laissant le vent tout faire
Elles, dans le suave
La faiblesse des hommes, elles savent
Que la seule chose qui tourne sur terre
C'est leurs robes légères

On en fait beaucoup
Se pencher, tordre son cou
Pour voir l'infortune
À quoi nos vies se résument
Pour voir tout l'orgueil
Toutes les guerres avec les deuils
La mort, la beauté
Les chansons d'été
Les rêves

Si parfois, ça les gêne et qu'elles veulent pas
Qu'on regarde leurs guibolles, les garçons
s'affolent de ça

Alors faut que ça tombe
Les hommes ou bien les palombes
Les bleres, les khmers rouges

Le moindre chevreuil qui bouge
 Fanfare bleu blanc rage
 Verres de rouge et vert de rage
 L'honneur des milices
 Tu seras un homme, mon fils

Elles, pas fières
 Sur leurs escabeaux en l'air
 Regard implorant, et ne comprenant pas tout
 Elles, dans le grave
 La faiblesse des hommes, elles savent
 Que la seule chose qui tourne sur cette

terre
 C'est leurs robes légères

Rétines et pupilles
Les garçons ont les yeux qui brillent
Pour un jeu de dupes
Voir sous les jupes des filles
Et la vie toute entière
Absorbés par cette affaire
Par ce jeu de dupes
Voir sous les jupes des filles
La, la, la, la, la

Dans les passages en gras, soulignez les syllabes dans lesquelles vous entendez le son [y], entourez celles où vous entendez le son [i].

Réécoutez la chanson et chantez le refrain en veillant à bien articuler.

III) Répétition / articulation

1) Entrainement

Répétez les listes de mots suivantes :

[i]	[y]	[u]
Dis	Du	Doux
Si	Su	Sous
Cire	Sur	Sourd
Gîte	Jute	Joute
Nid	Nu	Nous
Qui	Q	Cou
Kir	Cure	Cour
Lit	Lu	Loup
Vie	Vu	Vous
Pisse	Puce	Pouce
Bile	Bulle	Boule
Mille	Mule	Moule

Répétez ces phrases en respectant l'intonation :

Il a plu du jeudi au samedi.

J'ai lu dans mon lit.

As-tu tout dit ?

Cette fourrure est jolie.

J'ai su que c'était fini.

La voiture est à l'usine.

J'ai l'habitude.

Vous êtes ridicule !

Tout a disparu !

C'est inutile.

Cinq minutes et je sors !

Tu viens en bus ou à pied ?

Elle est institutrice.

Vous aimez la musique ?

Tu n'es pas allé à la réunion !

C'était sublime.

III) Transformations

Transformez les verbes suivants en noms :

- | | |
|-----------|---------------|
| - Peindre | - Blessier |
| - Coiffer | - Couvrir |
| - Ouvrir | - Interrompre |
| - Lire | - Mordre |
| - Venir | - Couper |

Transformez comme dans l'exemple :

Il peut dormir. → il a pu dormir.

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| - Il doit travailler. | - Il faut partir. |
| - Il reçoit des invités. | - Il a soif. |
| - Il voit cette fille. | - Il court très vite. |
| - Il vit à Nice. | - Il bat son adversaire. |
| - Il lit un beau livre. | - Il aperçoit un taxi. |

IV) Interprétations

Lisez à haute voix en articulant le mieux possible :

Un jour de canicule sur un véhicule où je circule, gesticule un funambule au bulbe minuscule, à la mandibule en virgule et au capitule ridicule. Un somnambule l'accule et l'annule, l'autre articule : « crapule », mais dissimule ses scrupules, recule, capitule et va poser ailleurs son cul. (Raymond Queneau, *Exercices de style*, Gallimard, 1947).

Interprétez le dialogue à deux en respectant bien les intonations :

- Les moustiques piquent ?
- Mais oui, les moustiques piquent.
- Tous ?
- Tous les moustiques piquent, oui.
- Tu es sûr ?
- Oui.
- Sûr, sûr ?
- Oui...
- Et les puces ?
- Quoi, les puces ?
- Est-ce que les puces piquent ?
- Mais oui, les puces piquent aussi.
- Toutes ?
- Toutes. Toutes les puces piquent et tous les moustiques piquent.
- Et... est-ce que les puces piquent les moustiques ?
- Oh zut... les puces...
- Et est-ce que les poux... ?
- Chut ! Chut, chut...

(M. L. Chalaron in D. Abry & M. L. Chalaron (2010). *Les 500 exercices de phonétique*. Paris : Hachette FLE.)

Essayez de lire le plus vite possible :

- J'ai eu un lit du doux duvet d'un cygne.
- Tortue tordue, dors-tu ? Dors-tu, tortue tordue ?
- Vous l'avez vu. Vous lavez-vous ? L'avez-vous vu ?

Les voyelles du français : /œ/ - /o/

I) Description articulatoire

Observez ces schémas :



.....



.....

(Source : C. Martins & J.-J. Mabilat (2004). *Sons et intonation*. Paris : Didier)

Pour prononcer les sons /œ/ et /o/, il faut arrondir les lèvres et ouvrir légèrement la bouche. **Mais la prononciation de /œ/ et /o/ est différente : sur quel point ?**

Vous pouvez de nouveau faire l'exercice du stylo dans la bouche pour prendre conscience de cette différence articulatoire.

II) Repérage / sensibilisation auditive

1) Écoutez « Mon dieu » d'Édith Piaf (1960) :

Mon Dieu ! Mon Dieu ! Mon Dieu !
Laissez-le-moi
Encore un peu
Mon amoureux !
Un jour, deux jours, huit jours
Laissez-le-moi
Encore un peu
À moi

Le temps de s'adorer
De se le dire
Le temps de se fabriquer
Des souvenirs
Mon Dieu ! Oh oui, mon Dieu !
Laissez-le-moi
Remplir un peu
Ma vie

Mon Dieu ! Mon Dieu ! Mon Dieu !
Laissez-le-moi

Encore un peu
Mon amoureux
Six mois, trois mois, deux mois
Laissez-le-moi
Pour seulement
Un mois

Le temps de commencer
Ou de finir
Le temps d'illuminer
Ou de souffrir
Mon Dieu ! Mon Dieu ! Mon Dieu !
Même si j'ai tort
Laissez-le-moi
Un peu
Même si j'ai tort
Laissez-le-moi

Encore

Entourez les syllabes dans lesquelles vous entendez le sons /œ/. Que remarquez-vous par rapport à la structure de ces syllabes : CV ou CVC ?

2) Écoutez ces mots. Quels sons entendez-vous ?

	/œ/	/o/
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		

3) Entendez-vous le son /œ/ dans la 1^{ère}, la 2^{ème} ou la 3^{ème} syllabe ?

	1 ^{ère} syllabe	2 ^{ème} syllabe	3 ^{ème} syllabe
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			

III) Répétition / articulation

1) Répétez les suites de sons avec une intonation montante (↗) puis descendante (↘)

[asseu, ateu, adeu, aleu, aneu, ajeu, aqueu, apeu, abeu, ameu]

[asseur, ateur, adeur, aleur, aneur, ajeur, aqueur, apeur, abeur, ameur]

2) Répétez ces phrases en respectant l'intonation

Moi ? Je suis paresseux ?!

Il fait beaucoup plus jeune !

Il n'y avait rien de mieux ?

Vraiment, je trouve ça honteux !

Comment, mais tu l'as laissé seul ?

Ne l'écoute pas, c'est un menteur !

Bon, je prends les deux.

On t'a renvoyé à la queue ?

Alors, quoi de neuf ?

C'est une erreur...

Comment, ils ne sont pas chez eux ?

Je ne sais pas ce qu'il veut.

Hum, ce gâteau... dé-li-cieux !

Je ne sais pas ce qu'ils veulent.

Ce genre de chose m'émeut.
Mais tu n'as pas peur ?!
Ça se peut !

Il est de mauvaise humeur !
Ne t'approche pas du feu !

IV) Transformations

1) Conjuguez les verbes **vouloir** et **pouvoir** au présent de l'indicatif.

2) Transformez au masculin et vérifiez votre prononciation.

Exemple : Diriger → une directrice → un directeur.

Animer → une animatrice →

Inspecter → une inspectrice →

Éditer → une éditrice →

Conduire → une conductrice →

Traduire → une traductrice →

Admirer → une admiratrice →

Séduire → une séductrice →

3) Transformez au féminin tout en allongeant le son [œ].

Exemple : un vendeur paresseux → une vendeuse paresseuse.

Un serveur nerveux →

Un danseur curieux →

Un chanteur superstitieux →

Un coiffeur heureux →

Des skieurs amoureux →

4) Formez les verbes dérivés.

Exemple : jouer et rejouer.

Commencer et

Passer et

Faire et

Construire et

Servir et

V) Interprétations

1) Interprétez le dialogue à deux.

- T'as l'heure ?
- Non.
- T'as pas l'heure ?
- J'te qu'j'ai pas l'heure.
- menteur !
- J'ai pas l'heure, j'te dis !
- Allez... Dis-moi l'heure.

(Extrait de D. Abry & M. L. Chalaron (2010). *Les 500 exercices de phonétique*. Paris : Hachette FLE)

2) Écoutez la chanson « sympathique » (1997) de Pink Martini et chantez (ou articulez) le refrain.

Ma chambre a la forme d'une cage
Le soleil passe son bras par la fenêtre
Les chasseurs à ma porte
Comme les p'tits soldats
Qui veulent me prendre

**Je ne veux pas travailler
Je ne veux pas déjeuner
Je veux seulement l'oublier
Et puis je fume**

Déjà j'ai connu le parfum de l'amour
Un million de roses n'embaumerait pas
autant
Maintenant une seule fleur dans mes
entourages
Me rend malade

**Je ne veux pas travailler
Je ne veux pas déjeuner
Je veux seulement l'oublier
Et puis je fume**

Je ne suis pas fière de ça
Vie qui veut me tuer
C'est magnifique être sympathique
Mais je ne le connais jamais

**Je ne veux pas travailler
Non
Je ne veux pas déjeuner
Je veux seulement l'oublier
Et puis je fume**

Je ne suis pas fière de ça
Vie qui veut me tuer
C'est magnifique être sympathique
Mais je ne le connais jamais

**Je ne veux pas travailler
Non
Je ne veux pas déjeuner
Je veux seulement l'oublier
Et puis je fume**

3) Dialogue final

Il était une fois un paresseux en retard chez le coiffeur.

- Euh... Excusez-moi madame la tortue, avez-vous l'heure ?
- Bonjour monsieur le paresseux, peut-être, attendez voir... Oh oui la voilà ma petite montre ! Il est 13 heure pile.
- Oh mon dieu ! Je vais être en retard chez le coiffeur ! Je ne veux pas le faire attendre. C'est un club très select...
- N'ayez pas peur ! Je peux vous amener !
- Mais comment cela ?
- Pourquoi ne montez-vous pas sur mon dos ? Je ne vais pas vite mais on est sûr d'arriver !
- Ne trouvez-vous pas cela dangereux ?
- Oh non ! Je sais ce que je fais. Regardez, il y a même une ceinture...
- Euh... Et bien... Un paresseux ne refuse jamais une telle proposition. Je vous remercie madame la tortue !



VI) Écriture

En vous appuyant sur les textes (dialogues, chansons, énoncés) étudiés durant cette séquence, comment peut-on orthographier les sons /œ/ et /o/ en français ?

/œ/ :

/o/ :

Les voyelles du français : /œ/ - /e/

I) Description articulatoire

Observez les schémas :



(Source : C. Martins & J.-J. Mabilat (2004). Sons et intonation. Paris : Didier)

Pour prononcer les sons /œ/ et /e/, il faut ouvrir légèrement la bouche et placer la langue en avant. **Mais la prononciation de /œ/ et /e/ est différente : sur quel point ?**

II) Repérage / sensibilisation auditive

1) Quelle phrase entendez-vous ?

Regarde ce professeur	...	Regarde ces professeurs	...
Regarde ce livre	...	Regarde ces livres	...
Amène des journaux	...	Amène deux journaux	...
Achète des œufs	...	Achète deux œufs	...
Regarde le chauffeur	...	Regarde les chauffeurs	...
Regarde le vendeur	...	Regarde les vendeurs	...
Prends celles-ci	...	Prends ceux-ci	...
Observe ces vieilles peaux	...	Observe ces vieux pots	...
Je ne veux pas dormir	...	Je ne vais pas dormir	...
Au revoir monsieur	...	Au revoir messieurs	...

2) Dans quel ordre entendez-vous ces mots ?

<i>Fée</i>	<i>feu</i>	<i>faux</i>	2 – 1 – 3
Ses	ceux	saut	
Sel	seul	sol	
Dé	deux	dos	
Né	nœud	nos	
Les	le	lot	
L'air	l'heure	l'or	
Mes	meut	mot	
Père	peur	port	
Mère	meurt	mort	

III) Répétition / articulation

1) Répétez ces suites de mots en intonation montante puis descendante

Séssé – seusseu – sosso
Tété – teuteu – toto
Dédé – deudeu – dodo
Néné – neuneu – nono

Lélé – leuleu – lolo
Pépé – peupeu – popo
Bébé – beubeu – bobo
Mémé – meumeu – momo

2) Jeu :

Lancez la balle à un autre étudiant en prononçant un mot au masculin pluriel comme « *ces / les livres* ». L'étudiant qui reçoit la balle doit transformer le mot au singulier, « *ce / le livre* ».

3) Jeu² :

Tous les étudiants se placent sur la ligne du présent. En fonction de ce que dit le professeur (ex : je mange / j'ai mangé), les étudiants restent sur la ligne du présent ou recule d'un pas sur la ligne du passé.

Corpus :

Je dis / j'ai dit

Je fais / j'ai fait

Je ris / j'ai ris

Je finis / j'ai finis

Il se dit / il s'est dit



Il se fait / il s'est fait
Il se plaint / il s'est plaint
Je marche / j'ai marché
Je travaille / j'ai travaillé
Je répète / j'ai répété
Je chante / j'ai chanté



Je demande / j'ai demandé
Il se réveille / il s'est réveillé
Il se lave / il s'est lavé
Il se prépare / il s'est préparé
Il se demande / il s'est demandé

Puis chaque étudiant prononce une phrase en se déplaçant ou pas sur la ligne du présent / passé ; l'étudiant suivant répète la phrase en modifiant le temps.

4) Répétez ces phrases en marquant bien l'hésitation

« Tu as aimé ?

-Euh... non... je n'ai pas aimé. »

« Tu peux me raconter ?

-Euh... non... je ne peux pas, je ne peux pas te raconter. »

« Vous êtes en colère ?

-Euh... non... je ne suis pas en colère. »

« Vous êtes fâché ?

-Euh... non... je ne crois pas, je ne suis pas fâché. »

« Tu peux m'expliquer ?

-Euh... non... c'est compliqué, je ne peux pas t'expliquer. »

IV) Interprétation

1) Écoutez le dialogue suivant et entourez le mot que vous entendez dans la transcription :

- Tu as **le / les** bagage(s) ?
- Oui, j'ai **le / les** grand(s) sac(s) et **le / les** petit(s).
- Tu as pris **le / les** vélo(s) ?
- Oui, j'ai **le / les** petit(s) vélo(s) et **le / les** grand(s).
- Tu as **le / les** pique(s)-nique(s) ?
- Oui, j'ai **le / les** sandwich(s) et **le / les** dessert(s).
- Alors nous sommes prêts pour **le / les** départ(s).

(Source : G. Briet, V. Collige, E. Rassart. 2014. *La prononciation en classe*. Grenoble : PUG, p. 127)

À présent, préparez le même dialogue en choisissant les articles que vous voulez puis interprétez-le devant vos camarades.

V) Écriture

Écoutez et observez ces phrases : dans quel cas peut-on écrire « è » ?

- Vous l'amèneriez dès aujourd'hui ?
- Je te souhaite beaucoup de succès !
- J'espère qu'il ne se pèse plus après chaque repas.

.....
.....
.....

De même, dans quel cas n'y a-t-il pas d'accent sur « é » ou « è » ?

- Elle met le couvert.
- Elle déteste son beau-père.
- Il y a du gel pendant l'hiver.

.....
.....
.....

Mais quand les règles ne s'appliquent plus, il faut se servir de ses oreilles !
Comment ?

Exercice : écoutez et ajoutez les accents manquants

1. Reveler
2. Declarer
3. Remede
4. Veste
5. Bicylclette
6. Poulet
7. College
8. Impermeable
9. Tenebres
10. Reverbere

Note de fin : le son /E/ peut donc s'écrire « é » (idée, liberté), « ay » (payé), « er » / « ez » en fin de mot (manger / avez), « è » (amène), « e » (elle), « ai » (grammaire), « ei » (peine), « ê » (être), « ë » (noël) et « aye » (essaye).

Nota Bene : certains mots sont soumis à variabilité dialectale régionale...

Les voyelles du français : /ẽ/ - /ã/ - /õ/

I) Description articulatoire

Observez ces schémas :



1)

2)

3)

(Source : C. Martins & J.-J. Mabilat (2004). Sons et intonation. Paris : Didier)

Que remarquez-vous ? Par où passe l'air ?

Quelle est la position de la langue et des lèvres dans le schéma 1) ?

- ☐ Langue un peu en arrière, lèvres légèrement arrondies
- ☐ Langue en avant, lèvres étirées
- ☐ Langue en arrière, lèvres très arrondies

Quelle est la position de la langue et des lèvres dans le schéma 2) ?

- ☐ Langue un peu en arrière, lèvres légèrement arrondies
- ☐ Langue en avant, lèvres étirées
- ☐ Langue en arrière, lèvres très arrondies

Quelle est la position de la langue et des lèvres dans le schéma 3) ?

- ☐ Langue un peu en arrière, lèvres légèrement arrondies
- ☐ Langue en avant, lèvres étirées
- ☐ Langue en arrière, lèvres très arrondies

→ Maintenant, étirez les lèvres comme pour faire un grand sourire et dites hèèèèèèèèèè. Pincez-vous le nez, et voici la voyelle nasale /ẽ/ !

→ Puis ouvrez grand la bouche, arrondissez un peu les lèvres et, comme si cela venait du fond de la gorge, dites haaaaaaa. Pincez-vous le nez, et voici la voyelle nasale /ã/ !

→ Enfin, refermez presque la bouche, arrondissez bien les lèvres et dites hoooooooo. Pincez-vous le nez, et voici la voyelle nasale /õ/ !

Complétez les schémas.

II) Repérage / sensibilisation auditive

1) Ecoutez la chanson « Invitango » de Brigitte Bardot.

Je vous invite à l'indécence
De ce tango presque argentin
Où je ferai la connaissance
De votre corps contre le mien

Où vous vous ferez la découverte
De cet exotique entretien
Lorsque la musique est offerte
Il faut la suivre, sachez-le bien

Entrez dans mon tango
Et je vous danserai
Les yeux à demi clos
Perdus au milieu des reflets
De la musique qui nous emmène
Quand les violons racontent leur peine

Nos doigts emmêlés l'un à l'autre
Comme les pétales d'une fleur
Vous éprouverez que je suis vôtre
Et que vous m'êtes proche de cœur.

Je vous dirai en espagnol
Les mots d'amour que je connais
Et nous verrons bien qui s'affole
Le premier des deux sous les faits

Entrez dans mon tango
Et je vous danserai
Les yeux à demi clos
Perdus au milieu des reflets

De la musique qui nous emmène
Quand les violons racontent leur peine

Je te tutoie nous avons l'âge
De nous dire tu sans se connaître
Et puisque le tango t'engage
Pour toujours à me reconnaître
Autant ne pas faire de manières
Et nous mettre à nous embrasser
Puisque on a baissé les lumières
Pour ne pas nous intimider

Entre dans mon amour
Je t'argentinerais
Jusqu'au lever du jour
Pour voir le pays qui te plaît
Le tango seul est responsable
De ce beau voyage inoubliable

Les autres ont d'étranges questions
Ne les écoute surtout pas
Tous les prétextes leur sont bons
Pour te faire déboiter le pas

De cette érotique cadence
Que va-t-il nous rester plus tard ?
Je sais où le tango commence
Où finit-il dans cette histoire ?
De ce tango presque argentin

Je vous invite à l'indécence.

Complétez le tableau ci-dessous avec les différents mots des paroles comportant des voyelles nasales :

[ɛ̃]	[ɑ̃]	[õ]	Voyelles orales + consonnes nasales

☛ Remarquez qu'une voyelle suivie de *n* ou *m* n'est pas forcément nasale.

Essayez de compléter la règle avec « nasale » ou « orale » :

1. Voyelle + *n* ou *m* (non prononcés) + consonne :

Exemples : invite, indécence, tango, entretien, responsable...

2. Voyelles + *n* ou *m* (non prononcés) + consonne finale non prononcée :

Exemples : quand, autant, ont...

3. Voyelle + *n* ou *m* en finale (non prononcés) :

Exemples : argentin, un, entretien, question, on...

4. Voyelle + *n* ou *m* + voyelle :

Exemples : les mots de la 4^{ème} colonne.

III) Articulation

1) Répétez les mots suivants en exagérant la durée de la voyelle nasale

[ɛ̃]	[ɑ̃]	[ɔ̃]
Bain	Banc	Bon
Main	Ment	Mon
Pain	Pan	Pont
Vin	Vent	Vont
Daim	Dent	Dont
Teint	Temps	Ton
Sain	Sans	Son

2) Répétez toujours en exagérant la durée de la dernière syllabe

- C'est le chiffre cinq.
- Il y a trois singes.
- Il prépare la dinde.
- Elle porte plainte.
- C'est très simple.
- J'aime les timbres.
- Je vais à la banque.
- J'habite en France.
- Elle est lente.
- Voici la lampe.
- Il y a trois tentes.
- J'aime la danse.
- Regardez donc.
- Nous sommes onze.
- Il fait le tour du monde.
- J'ai honte.
- Il tombe.
- Ça fait le compte.

3) Répétez ces phrases en respectant le rythme et la durée plus longue des syllabes accentuées

- Je rentre en novembre.
- Nous mangeons des bonbons.
- Nous allons à la répétition.
- Les parents détestent la danse.
- Ils mangent à la banque.
- Ils attendent le linge.

IV) Transformations

1) Transformez les phrases suivantes au masculin puis prononcez-les

- C'est une amie :
- C'est une enfant :
- C'est une pianiste :
- C'est une touriste :
- Elle est américaine : il est
- Elle est comédienne : il est
- C'est la tienne :
- Elle est fine : il est
- Elle est divine : il est
- Elle est longue : il est
- Elle est bretonne : il est
- La paysanne : le
- La partisane : le

2) Transformez ces verbes à la troisième personne du pluriel, puis passez du nom au verbe

- Il vient : ils
- Elle se souvient : elles se
- Un don : (verbe infinitif)
- Une raison : (verbe infinitif)

V) Interprétation

Écoutez les dialogues puis interprétez-les en monologue ou à deux

« Quel beau temps !
- C'est le printemps !
- Et c'est dimanche !
- Un beau dimanche de printemps !
- Quelle chance ! »

« Tu entends ?
- Non.
- Tu n'entends pas ?
- Non. Qu'est-ce que tu entends ?
- Un ronflement... Et tu ne sens rien ?
- Non. Qu'est-ce que tu sens ?
- Comme un parfum.
- Je ne sens rien, je n'entends rien. C'est peut-être le vent ?
- Le vent ne sent rien.
- Quel bon sens !
- Bon, qu'est-ce qu'on fait ?
- Je n'en sais rien ! »

(Adaptés de M. L. Chalaron in D. Abry & M. L. Chalaron (2010). Les 500 exercices de phonétique. Paris : Hachette FLE).

VI) Écriture

Reprenez le tableau de l'activité II) 1), quelles sont les graphies de ces trois nasales ?

Inscrivez les autres graphies que vous connaissez.

[ɛ̃]	[ɑ̃]	[õ]